

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Conception d'une activité d'enseignement d'attitudes professionnelles dans le  
programme collégial Commercialisation de la mode selon l'alignement pédagogique  
et le modèle ADDIE

par

Geneviève Ducharme

Essai présenté à la Faculté d'éducation  
en vue de l'obtention du grade de  
Maître en enseignement (M.Éd.)  
Maîtrise en enseignement au collégial

Août 2017

© Ducharme Geneviève, 2017

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Conception d'une activité d'enseignement d'attitudes professionnelles dans le  
programme collégial Commercialisation de la mode selon l'alignement pédagogique  
et le modèle ADDIE

Geneviève Ducharme

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

Raymonde Gosselin Directrice d'essai

Denyse Lemay Évaluatrice de l'essai

Essai accepté le :

## REMERCIEMENTS

Un projet comme celui-ci demande du temps, de l'énergie, ainsi que la collaboration d'un grand nombre de personnes qui, par leur soutien et leurs encouragements, m'ont permis de réaliser cet essai professionnel.

Je tiens d'abord à remercier sincèrement ma directrice d'essai, madame Raymonde Gosselin, qui a su trouver les bons mots afin de me guider, me soutenir et m'accompagner dans la réalisation de chacune des étapes de ce projet. Merci de m'avoir soutenue même si la réalisation de mon essai a été plus longue que prévu et malgré les soubresauts que la vie a mis sur ton chemin, je l'apprécie grandement!

Je tiens aussi à remercier sincèrement mon collègue, monsieur Bertrand Clavet, conseiller pédagogique au Collège Laflèche, qui m'a accompagnée dans mon questionnement en lien avec le thème de mon essai et qui m'a soutenue tout au long de la réalisation de celui-ci. Merci beaucoup Bertrand! Tu es vraiment un collègue en or!

Je tiens également à remercier toutes les enseignantes et tous les enseignants du programme de Commercialisation de la mode du Collège Laflèche qui ont participé à ce projet, et particulièrement madame Michelle Béliveau, coordonnatrice du programme, d'avoir accepté de mettre en lumière une problématique et d'avoir travaillé en étroite collaboration à la réalisation de mon essai. Merci beaucoup!

Je tiens à remercier la Direction des études du Collège Laflèche d'avoir accepté que mon essai porte sur une problématique vécue dans l'un de ses programmes et de m'avoir permis d'utiliser des documents propres à certains programmes. Le Collège Laflèche m'a aussi soutenue financièrement pour une bonne partie de ma maîtrise, je l'en remercie.

Je tiens finalement à remercier ma famille sans qui je n'aurais pu réaliser cet essai. Merci à mes deux enfants, Élisabeth et Félix-Antoine d'avoir compris que la réalisation de ce projet était importante pour moi et d'avoir accepté d'avoir une maman occupée par moments. Vous êtes les petits anges de ma vie! Merci aussi à mon époux, Martin, qui m'a soutenue et encouragée malgré des semaines bien remplies. Tu as su trouver les bons mots pour m'aider à poursuivre la réalisation de ce projet. Merci d'avoir cru en moi! Merci aussi à mes parents et à ma soeur pour leurs encouragements dans la réalisation de cet essai. Je vous apprécie énormément!

## SOMMAIRE

L'enseignement d'attitudes professionnelles dans des programmes collégiaux de Techniques administratives, principalement dans le programme collégial de Commercialisation de la mode du Collège Laflèche constitue l'objet de la présente recherche.

Les attitudes professionnelles font partie des compétences requises sur le marché du travail. Des lacunes ont cependant été observées à propos d'attitudes professionnelles chez des stagiaires du programme collégial de Commercialisation de la mode du Collège Laflèche. Les enseignantes et les enseignants de ce programme considèrent important le fait d'enseigner des attitudes professionnelles à leurs étudiantes et à leurs étudiants. L'objectif général de cet essai est donc de concevoir une activité d'enseignement d'attitudes professionnelles dans le programme de Commercialisation de la mode du Collège Laflèche selon l'alignement pédagogique et le modèle ADDIE.

Dans le but d'atteindre cet objectif général, notre essai vise l'atteinte des trois objectifs spécifiques suivants :

1. Identifier les attitudes professionnelles à enseigner auprès d'étudiantes et d'étudiants du programme collégial de Commercialisation de la mode du Collège Laflèche;
2. Concevoir une activité d'enseignement d'attitudes professionnelles adaptée au programme collégial de Commercialisation de la mode selon l'alignement pédagogique de Kenny (2012) et le modèle ADDIE de Lebrun (2007);
3. Valider cette activité auprès d'enseignantes et d'enseignants du programme de Commercialisation de la mode du Collège Laflèche.

Une recherche développement qualitative de nature interprétative a permis de réaliser cet essai. Des enseignantes et des enseignants du programme de Commercialisation de la mode du Collège Laflèche ont été ciblés afin de répondre à un questionnaire en ligne et de participer à deux entrevues semi-dirigées. Les données recueillies proviennent de huit enseignantes et enseignants ayant répondu au questionnaire en ligne et de cinq ayant participé aux deux entrevues semi-dirigées. Un journal de bord de la chercheuse a permis de documenter chacune des étapes de la conception de l'activité d'enseignement d'attitudes professionnelles.

L'analyse des données recueillies nous guidera dans l'identification des attitudes professionnelles à enseigner dans le programme de Commercialisation de la mode du Collège Laflèche en plus de valider l'activité conçue.

Cet essai se veut un outil afin de soutenir les enseignantes et les enseignants dans l'enseignement d'attitudes professionnelles dans le programme de Commercialisation de la mode du Collège Laflèche. Il se veut aussi un premier pas vers l'enseignement d'attitudes professionnelles dans plusieurs autres programmes collégiaux qui n'auront qu'à adapter cette activité à leur réalité dans le but de permettre aux étudiantes et aux étudiants de développer les compétences attendues à la fin de leur formation.

## TABLE DES MATIÈRES

<b>REMERCIEMENTS .....</b>	<b>3</b>
<b>SOMMAIRE.....</b>	<b>5</b>
<b>LISTE DES TABLEAUX.....</b>	<b>13</b>
<b>LISTE DES FIGURES .....</b>	<b>15</b>
<b>LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES.....</b>	<b>16</b>
<b>INTRODUCTION.....</b>	<b>17</b>
<b>PREMIER CHAPITRE PROBLÉMATIQUE.....</b>	<b>21</b>
<b>1 CONTEXTE DE L'ESSAI.....</b>	<b>22</b>
1.1 Formation en Techniques administratives .....	22
1.2 Rôles des techniciennes et des techniciens dans les domaines liés à l'administration .....	23
1.3 Programmes de Techniques administratives du Collège Laflèche .....	24
1.3.1 Programme Commercialisation de la mode .....	25
1.3.2 Programme Techniques de gestion hôtelière et de restauration .....	26
1.3.3 Programme Techniques de tourisme .....	27
1.4 Lacunes observées à propos d'attitudes professionnelles .....	29
1.5 Difficultés liées à l'identification d'attitudes professionnelles .....	30
1.6 Difficultés liées à la terminologie .....	32
1.6.1 Habileté professionnelle d'ordre socioaffectif .....	33
1.6.2 Savoir-être .....	33
1.6.3 Savoir-être signifiant .....	34
1.6.4 Savoir-être professionnel.....	34

1.6.5 Compétence professionnelle.....	35
1.6.6 Valeur .....	35
1.6.7 Attitude essentielle .....	35
1.6.8 Comportement .....	36
1.7 Difficultés liées à l'enseignement d'attitudes professionnelles .....	37
2 PROBLÈME DE L'ESSAI .....	38
2.1 Recherches au collégial portant sur l'enseignement et l'évaluation d'attitudes.....	38
2.1.1 Recherches au collégial portant sur l'enseignement d'attitudes.....	38
2.1.2 Recherches au collégial portant sur l'évaluation d'attitudes .....	43
2.1.3 Recherches au collégial portant sur l'enseignement d'attitudes selon l'alignement pédagogique et/ou le modèle ADDIE .....	49
2.2 Absence de recherche au collégial portant sur l'enseignement d'attitudes professionnelles dans le programme collégial de Commercialisation de la mode selon l'alignement pédagogique et le modèle ADDIE .....	50
3 OBJECTIF GÉNÉRAL DE L'ESSAI .....	50
<b>DEUXIÈME CHAPITRE CADRE DE RÉFÉRENCE .....</b>	<b>53</b>
1 CONCEPT D'ATTITUDE PROFESSIONNELLE.....	53
1.1 Concept d'attitude au collégial.....	54
1.2 Définitions du concept d'attitude professionnelle.....	55
1.3 Composantes d'une attitude professionnelle.....	60
1.4 Enseignement d'attitudes professionnelles .....	61
1.5 Gestion de classe et enseignement d'attitudes professionnelles .....	70
1.6 Situation authentique.....	73
2 CONCEPT D'ALIGNEMENT PÉDAGOGIQUE .....	75
3 CONCEPT D'INGÉNIERIE PÉDAGOGIQUE .....	78
3.1 Design pédagogique .....	78



3.2 Ingénierie pédagogique .....	80
4 OBJECTIFS SPÉCIFIQUES DE L'ESSAI.....	83
<b>TROISIÈME CHAPITRE MÉTHODOLOGIE .....</b>	<b>85</b>
1 APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE.....	85
2 CHOIX DES PARTICIPANTES ET DES PARTICIPANTS .....	90
3 OUTILS DE COLLECTE DE DONNÉES .....	91
3.1 Questionnaire .....	91
3.2 Entrevue semi-dirigée .....	94
3.3 Journal de bord de la chercheuse .....	95
4 DÉROULEMENT .....	96
5 MÉTHODE D'ANALYSE DES RÉSULTATS.....	98
6 CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES .....	100
6.1 Consentement libre et éclairé.....	101
6.2 Respect de la dignité du sujet.....	101
6.3 Respect de la confidentialité et de la vie privée.....	102
7 MOYENS POUR ASSURER LA RIGUEUR ET LA SCIENTIFICITÉ .....	103
7.1 Crédibilité.....	103
7.2 Transférabilité .....	104
7.3 Fiabilité .....	104
7.4 Objectivité.....	105
7.5 Triangulation.....	105
8 LIMITES DE L'ESSAI .....	106

<b>QUATRIÈME CHAPITRE PRÉSENTATION ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS</b> .....	109
1 PRÉSENTATION ET INTERPRÉTATION DES DONNÉES QUANTITATIVES ET QUALITATIVES EN LIEN AVEC LE QUESTIONNAIRE .....	109
1.1 Présentation et interprétation des données quantitatives en lien avec le questionnaire .....	109
1.2 Présentation et interprétation des données qualitatives en lien avec le questionnaire .....	122
1.3 Résumé.....	124
2 PRÉSENTATION ET INTERPRÉTATION DES DONNÉES QUALITATIVES EN LIEN AVEC LA PREMIÈRE ENTREVUE SEMI-DIRIGÉE .....	125
2.1 Présentation et interprétation des données qualitatives en lien avec la première entrevue semi-dirigée .....	126
2.2 Résumé.....	129
3 CONCEPTION D'UNE ACTIVITÉ D'ENSEIGNEMENT D'ATTITUDES PROFESSIONNELLES EN LIEN AVEC LES DONNÉES QUANTITATIVES ET QUALITATIVES .....	130
3.1 Première étape du modèle ADDIE de Lebrun (2007) : Analyse .....	133
3.2 Deuxième étape du modèle ADDIE de Lebrun (2007) : Design .....	134
3.3 Troisième étape du modèle ADDIE de Lebrun (2007) : Développement ...	149
3.4 Résumé.....	153
4 PRÉSENTATION ET INTERPRÉTATION DES DONNÉES EN LIEN AVEC LA DEUXIÈME ENTREVUE SEMI-DIRIGÉE.....	155
4.1 Présentation des données qualitatives en lien avec la deuxième entrevue semi-dirigée.....	155
4.2 Interprétation des données qualitatives en lien avec la deuxième entrevue semi-dirigée.....	159
4.3 Résumé.....	161
<b>CONCLUSION</b> .....	163
<b>RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES</b> .....	169

<b>ANNEXE A PROGRAMMES DE FORMATION DE NIVEAU COLLÉGIAL MENANT À UN DIPLÔME D'ÉTUDES COLLÉGIALES (DEC) DANS DES DISCIPLINES LIÉES À L'ADMINISTRATION...</b>	<b>179</b>
<b>ANNEXE B CONTENU DU PROGRAMME DE TECHNIQUES DE COMPTABILITE ET DE GESTION (410.B0) .....</b>	<b>183</b>
<b>ANNEXE C CONTENU DU PROGRAMME DE TECHNIQUES DE GESTION DE COMMERCE (410.D0) .....</b>	<b>187</b>
<b>ANNEXE D CONTENU DU PROGRAMME DE TECHNIQUES DE GESTION HOTELIERE (430.A0).....</b>	<b>191</b>
<b>ANNEXE E CONTENU DU PROGRAMME DE TECHNIQUES DE TOURISME (414.A0).....</b>	<b>195</b>
<b>ANNEXE F CONTENU DU PROGRAMME DE COMMERCIALISATION DE LA MODE (571.C0).....</b>	<b>199</b>
<b>ANNEXE G PROFIL DE SORTIE DU PROGRAMME DE COMMERCIALISATION DE LA MODE DU COLLÈGE LAFLÈCHE .....</b>	<b>203</b>
<b>ANNEXE H PROFIL DE SORTIE DU PROGRAMME DE TECHNIQUES DE GESTION HÔTELIÈRE ET ATTITUDES ESSENTIELLES REQUISES DU PROGRAMME DE TECHNIQUES DE GESTION D'UN ÉTABLISSEMENT DE RESTAURATION...</b>	<b>207</b>
<b>ANNEXE I PROFIL DE SORTIE DU PROGRAMME DE TECHNIQUES DE TOURISME .....</b>	<b>211</b>
<b>ANNEXE J QUESTIONNAIRE DE L'ESSAI.....</b>	<b>215</b>
<b>ANNEXE K CANEVAS DE LA PREMIÈRE ENTREVUE SEMI-DIRIGÉE.</b>	<b>223</b>
<b>ANNEXE L CANEVAS DE LA DEUXIÈME ENTREVUE SEMI-DIRIGÉE.</b>	<b>227</b>
<b>ANNEXE M FORMULAIRE D'ÉVALUATION ÉTHIQUE DE L'ESSAI .....</b>	<b>231</b>
<b>ANNEXE N ACCEPTATION DU PROJET PAR LE CÉR DU LAFLÈCHE.</b>	<b>239</b>
<b>ANNEXE O PLAN DE LEÇON PRÉSENTANT L'ACTIVITÉ D'ENSEIGNEMENT D'ATTITUDES PROFESSIONNELLES</b>	<b>243</b>
<b>ANNEXE P PREMIÈRE PARTIE DE L'ACTIVITÉ D'ENSEIGNEMENT D'ATTITUDES PROFESSIONNELLES .....</b>	<b>247</b>
<b>ANNEXE Q DEUXIÈME PARTIE DE L'ACTIVITÉ D'ENSEIGNEMENT D'ATTITUDES PROFESSIONNELLES .....</b>	<b>253</b>
<b>ANNEXE R TROISIÈME PARTIE DE L'ACTIVITÉ D'ENSEIGNEMENT D'ATTITUDES PROFESSIONNELLES .....</b>	<b>275</b>
<b>ANNEXE S QUATRIÈME PARTIE DE L'ACTIVITÉ D'ENSEIGNEMENT D'ATTITUDES PROFESSIONNELLES .....</b>	<b>281</b>

<b>ANNEXE T CINQUIÈME PARTIE DE L'ACTIVITÉ D'ENSEIGNEMENT D'ATTITUDES PROFESSIONNELLES .....</b>	<b>303</b>
--	------------

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1	Compétences des programmes de Gestion de commerce et de Commercialisation de la mode liées au service à la clientèle et aux relations professionnelles avec le personnel .....	25
Tableau 2	Attitudes professionnelles attendues chez les finissantes et les finissants des programmes de Commercialisation de la mode, Techniques de gestion hôtelière et de restauration et Techniques de tourisme .....	28
Tableau 3	Les trois compétences du programme de Commercialisation de la mode qui pourraient être en lien avec des attitudes professionnelles .....	31
Tableau 4	Recherches ayant un lien avec l'enseignement et l'évaluation d'attitudes au collégial (par ordre alphabétique).....	46
Tableau 5	Caractéristiques des modèles mis de l'avant par Morissette et Gingras (1989) .....	65
Tableau 6	Composantes du modèle d'enseignement du domaine affectif développé par Grisé et Trottier (1997) .....	69
Tableau 7	Analogie entre les étapes de la recherche développement (Harvey et Loiselle, 2009), les étapes du modèle ADDIE (Lebrun, 2007).....	87
Tableau 8	Rapprochement entre les étapes du modèle ADDIE (Lebrun, 2007) et les stratégies mises de l'avant par Kenny (2012) selon l'alignement pédagogique .....	89
Tableau 9	Documents du programme dans lesquels on retrouve des informations en lien avec l'enseignement d'attitudes professionnelles .....	111
Tableau 10	Contexte d'enseignement des attitudes professionnelles .....	112
Tableau 11	Énoncés sur l'enseignement d'attitudes professionnelles .....	113
Tableau 12	Attitudes professionnelles enseignées dans le programme de Commercialisation de la mode du Collège Laflèche .....	114

Tableau 13 Méthodes pédagogiques les plus efficaces pour enseigner des attitudes professionnelles.....	119
Tableau 14 Comparaison des méthodes pédagogiques considérées les plus efficaces par les enseignantes et les enseignants questionnés pour enseigner des attitudes professionnelles versus les résultats de Beauchamp (2013) ....	120
Tableau 15 Attitudes professionnelles classifiées et sélectionnées pour être enseignées dans le programme de Commercialisation de la mode du Collège Laflèche .....	127
Tableau 16 Attitudes professionnelles ciblées pour être enseignées dès la première session dans le programme de Commercialisation de la mode du Collège Laflèche.....	129
Tableau 17 Étapes de la recherche développement (Harvey et Loisel, 2009), étapes du modèle ADDIE (Lebrun, 2007) et stratégies mises de l'avant par Kenny (2012).....	131
Tableau 18 Liens faits entre les règles d'action de Morissette et Gingras (1989) et l'activité d'enseignement d'attitudes professionnelles .....	138
Tableau 19 Liens faits entre les approches intégratrices de Morissette et Gingras (1989) et l'activité d'enseignement d'attitudes professionnelles.....	139
Tableau 20 Liens faits entre les composantes du modèle d'enseignement du domaine affectif développé par Grisé et Trottier (1997) et l'activité d'enseignement d'attitudes professionnelles.....	143
Tableau 21 Liens faits entre les stratégies proposées par Kenny (2012) et l'activité d'enseignement d'attitudes professionnelles.....	148

## LISTE DES FIGURES

Figure 1	Alignement pédagogique de Biggs (1996) .....	76
Figure 2	Tripartite de l'ingénierie pédagogique.....	81
Figure 3	Modèle ADDIE de Lebrun (2007).....	82
Figure 4	Analyse de données qualitatives .....	100

## **LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES**

ATE	Alternance travail-études
CÉR	Comité d'éthique de la recherche
DEC	Diplôme d'études collégiales
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
PAREA	Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage



## INTRODUCTION

Étant tous des clientes et des clients, nous sommes à même de constater que le service à la clientèle offert par les jeunes adultes laisse parfois à désirer. Le sourire laisse quelquefois place à un langage non-verbal rigide et froid. Les formules de politesse sont parfois absentes du vocabulaire et des bonnes manières de ces jeunes adultes. Plusieurs programmes de formation offerts par les établissements collégiaux permettent à leurs étudiantes et à leurs étudiants d'apprendre en situation réelle sur le marché du travail à l'aide de stages en entreprise. Les entreprises accueillant ces stagiaires rencontrent cependant des difficultés en lien avec le service à la clientèle offert par certaines de ces étudiantes et certains de ces étudiants. En effet, celui-ci ne rejoint pas toujours les critères des entreprises d'accueil et celles-ci se voient confrontées à des insatisfactions de la part de leurs clientes et de leurs clients.

Les programmes de formation en Techniques administratives visent à rendre les étudiantes et les étudiants aptes à intervenir auprès d'une clientèle d'affaires. Le savoir, savoir-faire et savoir-être font partie des compétences enseignées à ces étudiantes et ces étudiants. Les attitudes requises dans le cadre de l'exercice des professions liées au domaine de l'administration, appelées « attitudes professionnelles » (Boudreault, 2004; Pratte, Ross et Petitclerc, 2014), se doivent d'être enseignées au même titre que les autres types de savoirs. Plusieurs enseignantes et enseignants se sentent cependant mal outillés pour enseigner celles-ci (Grisé et Trottier, 1997).

Le thème de l'essai porte sur l'enseignement d'attitudes professionnelles aux étudiantes et aux étudiants du programme collégial de Commercialisation de la mode. Inspirée par plusieurs auteurs (Beauchamp, 2013; Grisé et Trottier, 1997, 2002; Lussier, 2012; Morissette, 1986; Morissette et Gingras, 1989; Pratte, Ross et Petitclerc, 2014; Ross, 2009), nous croyons qu'il est possible d'enseigner des

attitudes. Gosselin (2010) ne parle pas directement d'enseignement d'attitudes et surtout, ne parle pas d'attitudes professionnelles, tout comme Beauchamp (2013), mais puisqu'elles traitent toutes deux d'attitudes, nous les considérons comme des auteurs de référence. Cet essai porte donc sur la conception d'une activité d'enseignement d'attitudes professionnelles pour les étudiantes et les étudiants du programme collégial de Commercialisation de la mode en lien avec des concepts développés dans notre cadre de référence, soit l'alignement pédagogique et l'ingénierie pédagogique.

Notre essai se divise en quatre chapitres. Le premier chapitre fera état de la problématique en exposant d'abord le contexte de l'essai. La formation en Techniques administratives, les rôles des techniciennes et des techniciens dans les domaines liés à l'administration et les programmes de Techniques administratives du Collège Laflèche seront présentés. Ensuite, des lacunes observées à propos d'attitudes professionnelles et des difficultés liées à l'identification d'attitudes professionnelles, à la terminologie et à l'enseignement d'attitudes professionnelles seront examinées. Le problème de l'essai sera par la suite présenté. Les recherches au collégial portant sur l'enseignement et l'évaluation d'attitudes seront présentées, pour poursuivre avec l'absence de recherche au collégial portant sur l'enseignement d'attitudes professionnelles dans le programme collégial de Commercialisation de la mode selon l'alignement pédagogique et le modèle ADDIE. Finalement, l'objectif général de l'essai sera mis de l'avant.

Le deuxième chapitre présentera les résultats d'une recension d'écrits à propos des concepts ciblés dans cet essai. Le concept d'attitude professionnelle sera d'abord présenté. Plus précisément, le concept d'attitude au collégial, des définitions du concept d'attitude professionnelle, les composantes d'une attitude professionnelle, l'enseignement d'attitudes professionnelles, la gestion de classe et l'enseignement d'attitudes professionnelles et la situation authentique seront mis de l'avant. Le concept d'alignement pédagogique sera ensuite présenté. Le concept d'ingénierie pédagogique sera par la suite exploré avec le design pédagogique pour revenir à

l'ingénierie pédagogique. Les objectifs spécifiques de l'essai seront finalement présentés.

Le troisième chapitre décrira la méthodologie qui sera utilisée en lien avec les objectifs spécifiques de cet essai. L'approche méthodologique de l'essai sera d'abord présentée. Le choix des participantes et des participants, les outils de collecte des données (questionnaire, entrevue semi-dirigée et journal de bord de la chercheuse), le déroulement et la méthode d'analyse des résultats seront ensuite examinés. Les considérations éthiques, soit le consentement libre et éclairé, le respect de la dignité du sujet et le respect de la confidentialité et de la vie privée seront ensuite présentés. Les moyens pour assurer la rigueur et la scientificité, plus précisément, la crédibilité, la transférabilité, la fiabilité, l'objectivité et la triangulation, seront par la suite mis de l'avant, pour terminer avec les limites de l'essai.

Le quatrième chapitre présentera les résultats de l'essai, ainsi que l'interprétation de ceux-ci. Les données quantitatives et qualitatives en lien avec le questionnaire seront d'abord présentées et interprétées suivies d'un résumé. La présentation et l'interprétation des données qualitatives en lien avec la première entrevue semi-dirigée seront ensuite mises de l'avant, accompagnées d'un résumé. La conception d'une activité d'enseignement d'attitudes professionnelles en lien avec les données quantitatives et qualitatives sera présentée par la suite en tenant compte de chacune des étapes du modèle ADDIE de Lebrun (2007), principalement les premières étapes, soit l'analyse, le design et le développement. Un résumé de chacune des étapes sera aussi exposé. La présentation et l'interprétation des données en lien avec la deuxième entrevue semi-dirigée seront ensuite mises de l'avant, accompagnées d'un résumé.

Finalement, la conclusion permettra de présenter un résumé de notre essai dont les points saillants seront mis de l'avant. Des liens entre chacun des chapitres et les résultats de l'essai seront présentés. Des avenues possibles pour d'autres projets seront finalement exposées.



## **PREMIER CHAPITRE**

### **PROBLÉMATIQUE**

Le marché du travail exige des étudiantes et des étudiants de niveau collégial qu'ils développent les compétences attendues à la fin de leur formation. L'enseignement de ces compétences fait partie du rôle de l'enseignante et de l'enseignant, mais que dire de l'enseignement d'attitudes professionnelles?

Ce premier chapitre présentera la problématique liée à l'essai, soit l'enseignement d'attitudes. Dans un premier temps, le contexte de l'essai sera exposé. La formation en Techniques administratives, les exigences des professions qui sont liées à ce domaine d'études et les programmes de Techniques administratives du Collège Laflèche seront présentés. Des lacunes observées à propos d'attitudes professionnelles et des difficultés liées à l'identification d'attitudes professionnelles, à la terminologie et à l'enseignement d'attitudes professionnelles seront examinées. Dans un deuxième temps, le problème de l'essai sera présenté dans lequel des recherches au collégial portant sur l'enseignement et l'évaluation d'attitudes seront examinées, pour poursuivre avec l'absence de recherche au collégial portant sur l'enseignement d'attitudes professionnelles dans le programme collégial de Commercialisation de la mode selon l'alignement pédagogique et le modèle ADDIE. Finalement, l'objectif général de l'essai sera exposé.

Afin de rendre l'essai le plus compréhensible possible aux lectrices et aux lecteurs provenant de différents programmes de formation, le choix de certains mots a été pensé. Le terme « attitudes professionnelles », inspiré de Boudreault (2004) et de Pratte, Ross et Petitclerc (2014) sera privilégié, car ce terme est utilisé dans les documents institutionnels, par exemple le profil de sortie qui expose les attitudes professionnelles attendues des finissantes et des finissants (Collège Laflèche, 2004). De plus, le terme « formatrices et formateurs de terrain », emprunté à Gosselin (2013)

désignera les superviseuses et les superviseurs de stages en entreprise, soit ceux provenant des milieux de stage. Dans le passé, le terme « Techniques administratives » désignait un programme de formation technique spécifique. Dorénavant, ce programme de formation technique n'existe plus. Dans le cadre de cet essai, ce terme désignera une famille de programmes de formation technique qui réfère au domaine de l'administration.

## 1 CONTEXTE DE L'ESSAI

Cette première section présentera le contexte de l'essai. La formation en Techniques administratives sera d'abord exposée, suivie des rôles des techniciennes et des techniciens dans les domaines liés à l'administration. Des programmes de Techniques administratives du Collège Laflèche seront ensuite présentés, suivis des lacunes observées à propos d'attitudes professionnelles, de difficultés liées à l'identification, à la terminologie, ainsi qu'à l'enseignement de ces attitudes professionnelles.

### 1.1 Formation en Techniques administratives

Le défi qui se trouve derrière les différents programmes de formation professionnelle et technique est d'assurer une main-d'oeuvre qualifiée en quantité suffisante pour répondre aux différents besoins du marché du travail. Les changements constants du marché du travail impliquent que la main-d'oeuvre démontre un haut niveau de compétence, ainsi qu'une grande facilité d'adaptation et d'innovation. Dans ce contexte, la formation technique joue un rôle important en ce sens, car elle permet d'acquérir les compétences professionnelles requises par le marché du travail de même que les habiletés et les attitudes nécessaires à l'exercice des différentes professions (Gouvernement du Québec, 2010).

Depuis plus de 20 ans, les programmes de formation technique ont subi une refonte pour s'articuler autour de l'approche dite par compétences. Cette approche est

axée sur une recherche d'adéquation constante entre les compétences acquises et les besoins du marché du travail (*Ibid.*).

Plusieurs programmes de Techniques administratives existent au Québec. L'annexe A présente les principaux programmes, par exemple Techniques de comptabilité et de gestion, Techniques de gestion hôtelière, Techniques de tourisme, menant à un diplôme d'études collégiales (DEC) dans des disciplines liées à l'administration. À la lumière des informations présentées dans cette annexe, nous pouvons observer qu'une variété de programmes d'études de niveau collégial liés au domaine de l'administration sont offerts (Gouvernement du Québec, 2015). En consultant les sites des établissements privés et publics de niveau collégial, nous avons pu observer que les programmes qui sont les plus couramment offerts dans ces établissements sont les programmes de Techniques de comptabilité et de gestion (55 cégeps privés et publics offrent ce programme de formation) et de Gestion de commerce (33 cégeps privés et publics offrent ce programme de formation) (*Ibid.*).

## **1.2 Rôles des techniciennes et des techniciens dans les domaines liés à l'administration**

Les rôles des techniciennes et des techniciens dans les domaines liés à l'administration sont très diversifiés. Certains travailleront en comptabilité comme commis-comptable, d'autres travailleront en gestion de ressources financières, matérielles et/ou humaines comme superviseur, certains se tourneront aussi vers le service à la clientèle comme représentant ou agent. Ce qui est commun à toutes ces professions, c'est que les techniciennes et les techniciens devront faire preuve d'une grande polyvalence (par exemple, assurer un service à la clientèle de qualité, travailler en équipe afin de réaliser différents projets, être autonomes dans les différents dossiers, être responsables quant aux actions posées), car ils devront oeuvrer dans un environnement complexe et changeant, et ce, dans les différents secteurs économiques et principalement celui des services (par exemple, administration, comptabilité, hôtellerie, assurances) (Gouvernement du Québec,

2000a, 2002a, 2002b, 2005a). Les technologies ne sont pas étrangères à cet environnement, mais la clientèle ne l'est pas non plus.

Les professions de techniciennes et de techniciens exigent de grandes qualités relationnelles, car ces derniers devront entrer en relation autant avec une clientèle employée (collègues de travail, partenaires du marché du travail), qu'avec une clientèle d'affaires (gens d'affaires, clientèle externe à l'entreprise) (Gouvernement du Québec, 2005a). Les attitudes professionnelles sollicitées par les acteurs du marché du travail sont multiples et tournées vers un service à la clientèle de qualité, par exemple l'autonomie, l'entregent, le leadership, la flexibilité et le sens éthique (Gouvernement du Québec, 2000a). Notons que la clientèle avec laquelle les techniciennes et les techniciens sont appelés à travailler est diversifiée, mais demeure toujours une clientèle d'affaires. Que les entreprises soient des bureaux de comptables, des commerces de détail, des hôtels ou des agences de voyage, les diplômées et les diplômés employés devront posséder des qualités relationnelles liées à une clientèle d'affaires (Gouvernement du Québec, 2000a, 2002a, 2002b, 2005a). Les compétences, qui seront développées par les étudiantes et les étudiants, sont présentées dans l'annexe B (programme Techniques de comptabilité et de gestion), l'annexe C (programme Techniques de gestion de commerce), l'annexe D (programme Techniques de gestion hôtelière) et l'annexe E (programme Techniques de tourisme).

### **1.3 Programmes de Techniques administratives du Collège Laflèche**

Fondé en 1969 par les Ursulines, le Collège Laflèche est un établissement privé d'enseignement de niveau collégial situé à Trois-Rivières. Il offre plusieurs programmes de formation préuniversitaire et technique. Parmi ceux-ci, les principaux programmes techniques liés à l'administration sont les suivants : Commercialisation de la mode, Techniques de gestion hôtelière et de restauration et Techniques de tourisme (Collège Laflèche, 2004, 2009a, 2009b, 2013a, 2014a).



### 1.3.1 Programme Commercialisation de la mode

Bien que le programme de Commercialisation de la mode ne fasse pas partie de la liste présentée précédemment, nous considérons qu'il fait partie de la discipline de l'administration, car ses compétences sont très semblables à celles des autres programmes de Techniques administratives. Le contenu de ce programme est présenté dans l'annexe F. Le tableau 1 présente des compétences du programme de Commercialisation de la mode qui se rapprochent de celles du programme de Gestion de commerce (programme non offert au Collège Laflèche) quant aux compétences reliées au service à la clientèle et aux relations professionnelles avec le personnel.

Tableau 1  
Compétences des programmes de Gestion de commerce et de  
Commercialisation de la mode liées au service à la clientèle et aux relations  
professionnelles avec le personnel

Commercialisation de la mode		Gestion de commerce	
Numéro de la compétence	Compétence	Numéro de la compétence	Compétence
01C1	Établir une stratégie de vente et de service à la clientèle	01TT	Communiquer et interagir dans un contexte de gestion commerciale
01C2	Négocier les conditions d'une entente commerciale	01UA	Vendre des produits et des services par voie de représentation
01C4	Développer des relations professionnelles avec les intervenants du milieu	01UB	Superviser une équipe de vente
		01UD	Former le personnel de vente
		01UE	Mettre en place et superviser le service à la clientèle selon l'approche qualité

Le profil de sortie des finissantes et des finissants correspond à un ensemble intégré de connaissances, d'attitudes et d'habiletés attendues une fois la formation terminée et qui permet de guider et d'orienter le travail éducatif dans un programme de formation (Otis et Ouellet, 1996). Le profil de sortie des finissantes et des

finissants du programme de Commercialisation de la mode du Collège Laflèche inclut différentes attitudes professionnelles à maîtriser dont la politesse, la diplomatie, le respect, l'autonomie et la ponctualité. Ces attitudes professionnelles sont comprises dans le profil de sortie, car elles sont requises sur le marché du travail (Collège Laflèche, 2004). L'annexe G présente le profil de sortie de ce programme.

Aucun stage crédité (stage en entreprise dont les heures font partie de la formation spécifique d'un programme) n'est réalisé par les étudiantes et les étudiants de ce programme de formation, mais l'alternance travail-études (ATE) (stage en entreprise dont les heures sont réalisées en plus de la formation spécifique, donc en plus du programme de formation) y est obligatoire (Gouvernement du Québec, 2009). Deux périodes de stages en entreprises d'ATE doivent être réalisées et elles doivent comprendre au moins 224 heures à chaque fois (*Ibid.*).

### *1.3.2 Programme Techniques de gestion hôtelière et de restauration*

Bien que le programme de Gestion hôtelière ait été offert jusqu'à la session d'automne 2014 au Collège Laflèche, aucune nouvelle cohorte ne démarrera dorénavant. À partir de la session d'automne 2015, ce programme a été intégré dans un double DEC. Il porte maintenant le nom de Techniques de gestion hôtelière et de restauration. Ce double DEC intègre les compétences des deux anciens programmes : Gestion hôtelière et Gestion d'un établissement de restauration. L'acquisition de compétences relationnelles (par exemple, travailler en équipe, communiquer efficacement) et personnelles (par exemple, être responsable, être respectueux) est requise pour l'obtention de ce double DEC (Collège Laflèche, 2014a).

Le nouveau profil de sortie intègre des attitudes professionnelles nécessaires à l'exercice de professions issues du programme de Techniques de Gestion hôtelière (Collège Laflèche, 2009a), ainsi que du programme de Techniques de Gestion d'un établissement de restauration (Collège Laflèche, 2013a). Le respect, le sens des responsabilités, le sens de l'engagement, l'empathie et la diplomatie font partie des

attitudes professionnelles requises (Collège Laflèche, 2009a, 2013a). L'annexe H présente le profil de sortie du programme de Techniques de gestion hôtelière, ainsi que celui du programme de Techniques de gestion d'un établissement de la restauration.

Ce double DEC intègre des stages crédités dans le nouveau programme. Trois stages crédités totalisant 360 heures de pratique doivent être réalisés par les étudiantes et les étudiants de ce nouveau programme (Collège Laflèche, 2014a).

### *1.3.3 Programme Techniques de tourisme*

À la suite de l'autoévaluation du programme Techniques de tourisme réalisée par la coordonnatrice, ainsi que par des enseignantes et enseignants de ce programme de formation, des modifications en lien avec celui-ci ont été autorisées par la direction des études en 2013 (Collège Laflèche, 2013b). Dans son ancienne version, le programme Techniques de tourisme comptait des stages en entreprise afin de permettre aux étudiantes et aux étudiants de mettre leurs apprentissages en pratique. Depuis l'automne 2014, l'ATE a été ajoutée au programme de formation. Ainsi, deux périodes de stages en entreprises d'ATE doivent être complétées par les étudiantes et les étudiants sous forme d'emplois d'été. Un stage crédité d'une durée de 210 heures fait toujours partie de la formation spécifique de ce programme et est offert en fin de parcours (Collège Laflèche, 2009b). Le profil de sortie des finissantes et des finissants du programme Techniques de tourisme du Collège Laflèche se base lui aussi sur des compétences attendues par le marché du travail. Les attitudes professionnelles requises sont entre autres la diplomatie, l'esprit d'équipe, le respect des autres, le sens de l'éthique et le sens des responsabilités (*Ibid.*). L'annexe I présente le profil de sortie des finissantes et des finissants du programme de Techniques de tourisme.

Le tableau 2 présente les attitudes professionnelles attendues chez les finissantes et les finissants des programmes de Commercialisation de la mode, Techniques de gestion hôtelière et de restauration et Techniques de tourisme.

Tableau 2  
Attitudes professionnelles attendues chez les finissantes et les finissants des programmes de Commercialisation de la mode, Techniques de gestion hôtelière et de restauration et Techniques de tourisme

Commercialisation de la mode	Techniques de gestion hôtelière et de restauration	Techniques de tourisme
Autonomie	Capacité d'adaptation	Adaptation
Créativité intellectuelle	Créativité	Autonomie
Diplomatie	Diplomatie	Créativité
Gestion du stress	Disponibilité	Dynamisme
Jugement	Empathie	Empathie
Leadership	Entregent	Esprit critique
Politesse	Leadership	Esprit d'analyse et de synthèse
Ponctualité	Mobilité	Gestion du stress
Respect	Respect	Polyvalence
Sens de l'esthétique	Sens de l'accueil	Respect des autres
Souplesse	Sens des responsabilités	Sens des responsabilités

Les buts généraux des programmes de Commercialisation de la mode, de Techniques de gestion hôtelière et de restauration et de Techniques de tourisme sont de :

- Rendre la personne compétente dans l'exercice de sa profession;
- Favoriser l'intégration de la personne à la vie professionnelle;
- Favoriser l'évolution de la personne et l'approfondissement des savoirs professionnels;

- Favoriser la mobilité professionnelle de la personne (Gouvernement du Québec, 2000a, p. 8; 2000b, p. 9; 2005a, p. 53; 2005b, p. 54).

#### **1.4 Lacunes observées à propos d'attitudes professionnelles**

Tel que mentionné précédemment, des stages en entreprises font partie des programmes de formation ciblés du Collège Laflèche. Lors de chaque période de stages, des enseignantes et des enseignants, qui supervisent des stagiaires, vivent des difficultés. Certains stagiaires fonctionnent bien et démontrent une progression dans leurs apprentissages sur le terrain, mais d'autres affichent des attitudes professionnelles inappropriées. Ayant discuté avec des formatrices et des formateurs de terrains provenant de différents milieux de stage, nous constatons que plusieurs se plaignent de mauvaises attitudes professionnelles de certains stagiaires de programmes de Techniques administratives du Collège Laflèche, entre autres les programmes de Commercialisation de la mode, de Techniques de gestion hôtelière et de restauration et de Techniques de tourisme (Collège Laflèche, 2013c, 2013d, 2013e, 2013f, 2014b, 2014c, 2014d, 2014e). Le service à la clientèle semble défaillant pour plusieurs stagiaires, ainsi que les relations et la communication avec les supérieures immédiates et les supérieurs immédiats. Les mauvaises attitudes professionnelles de certains stagiaires engendrent des effets négatifs sur la réussite de ceux-ci. En effet, certaines formatrices et certains formateurs de terrain décident parfois de retirer les stagiaires présentant des difficultés au niveau d'attitudes professionnelles des milieux de stage avant la fin de leur stage, ce qui a pour conséquence de placer ces étudiantes et ces étudiants en situation d'échec (*Ibid.*). Certains doivent parfois faire un autre stage, ce qui fait en sorte qu'ils ne diplôment pas dans les délais prévus et qu'ils risquent même d'abandonner leur programme d'études. Quelques formatrices et formateurs de terrain vont même jusqu'à cesser d'offrir des stages à la suite de mauvaises expériences, ce qui engendre des difficultés pour les programmes en plus de ternir la réputation du Collège Laflèche (*Ibid.*).

Plusieurs étudiantes et étudiants venant étudier au Collège Laflèche sont mineurs et se situent entre l'adolescence et l'âge adulte. Leur personnalité est en développement et nous leur demandons, en tant qu'enseignantes et enseignants, d'adopter des attitudes professionnelles. Il semble parfois difficile pour certains jeunes adultes de se présenter à l'heure au travail ou en stage, de vouvoyer la clientèle, de laisser leur téléphone cellulaire de côté ou de prendre des initiatives sans toujours se limiter aux tâches demandées.

Plusieurs caractéristiques d'étudiantes et d'étudiants actuels sont différentes de celles des générations précédentes (Kozanitis, 2009). Les étudiants de la génération Y (nés entre 1978 et 1994) ont davantage confiance en eux-mêmes, mais ont une conception plus décontractée de la vie. Plusieurs ont grandi comme des enfants-roi (enfant unique à qui on ne refuse rien) et ont de la difficulté avec la hiérarchie (*Ibid.*). Les étudiantes et les étudiants actuels sont aussi branchés et multitâches (effectuent plusieurs tâches en même temps, par exemple, écouter de la musique et étudier). L'instantanéité semble très importante pour la plupart d'entre eux, mais le marché du travail ne répond pas toujours à ce critère. Pour rejoindre les étudiantes et les étudiants d'aujourd'hui, les enseignantes et les enseignants doivent tenir compte des caractéristiques de ceux-ci (*Ibid.*).

### **1.5 Difficultés liées à l'identification d'attitudes professionnelles**

Des difficultés liées à l'identification d'attitudes professionnelles sont rencontrées. En effet, les compétences des programmes d'études sont définies en éléments de compétences, qui sont des sous-éléments des compétences, et de critères de performance, qui sont des exigences qui permettent de juger de la maîtrise de chacun des éléments de compétence. Les éléments de compétence ainsi que les critères de performance tiennent compte d'un contexte de réalisation qui indique les conditions dans lesquelles les étudiantes et les étudiants doivent être placés lors de l'évaluation (Beauchamp, 2013; Dorais, 2009; Grisé et Trottier, 1997; Morissette, 1986). Le tableau 3 présente les trois compétences mises de l'avant pour le

programme de Commercialisation de la mode ainsi que les critères de performance qui pourraient être en lien avec des attitudes professionnelles.

En examinant de plus près ces critères de performance, nous pouvons constater que les attitudes ne s’y retrouvent pas explicitement ou qu’elles sont peu précises (Beauchamp, 2013; Dorais, 2009; Grisé et Trottier, 1997; Morissette, 1986; Ross, 2009). Même en cherchant attentivement les attitudes professionnelles à travers les compétences, les éléments de compétences et les critères de performance, il est difficile de les identifier. Nous aurions pu examiner d’autres programmes, mais le programme de Commercialisation de la mode semble représentatif de l’ensemble des programmes soulevés.

Tableau 3  
Les trois compétences du programme de Commercialisation de la mode qui pourraient être en lien avec des attitudes professionnelles

Compétences	Éléments de compétences	Critères de performance en lien avec les attitudes
01C1 Établir une stratégie de vente et de service à la clientèle	1. Déterminer les standards de vente et de service à la clientèle.	1.2 Respect des caractéristiques de la clientèle visée.
	3. Implanter la stratégie.	3.1 Formation appropriée du personnel. 3.2 Transmission d’information claire et précise.
01C2 Négocier les conditions d’une entente commerciale.	2. Proposer des conditions.	2.3 Exposé clair et concis.
	3. Présenter l’argumentaire.	3.3 Présentation claire et efficace. 3.4 Justification appropriée de son point de vue.
	4. Évaluer la contre-proposition.	4.1 Écoute attentive du point de vue de l’autre partie. 4.3 Respect des priorités établies.
01C4 Développer des relations professionnelles avec les intervenants du milieu.	1. Créer un climat de confiance.	1.1 Respect des engagements. 1.2 Respect de la confidentialité. 1.3 Préparation soignée des premières rencontres. 1.4 Manifestation de constance et d’objectivité. 1.5 Consolidation assidue des relations.

Compétences	Éléments de compétences	Critères de performance en lien avec les attitudes
01C4 Développer des relations professionnelles avec les intervenants du milieu.	2. Transmettre et interpréter de l'information.	2.1 Précision et clarté du message.
		2.2 Adaptation de la forme du message au récepteur.
		2.3 Sélection de moyens de transmission appropriés.
		2.4 Application rigoureuse des règles de communication écrite et verbale.
		2.5 Utilisation de la terminologie appropriée.
		2.6 Interprétation correcte du message.
	3. Travailler en équipe.	3.1 Prise en considération des responsabilités incombant à chacun des membres de l'équipe.
		3.2 Explications pertinentes concernant la nature des travaux à effectuer.
		3.3 Coordination efficace de ses activités en fonction des activités des autres membres de l'équipe.
		3.4 Résolution efficace des difficultés rencontrées par l'équipe.
		3.5 Manifestation d'attitudes et de comportements favorisant la collaboration.
	4. Désamorcer les conflits potentiels.	4.1 Utilisation efficace des techniques de négociation.
		4.2 Détection des sources de conflits potentiels.
		4.3 Manifestation d'objectivité.
		4.4 Satisfaction des deux parties.

## 1.6 Difficultés liées à la terminologie

Plusieurs appellations sont utilisées dans les écrits gouvernementaux et collégiaux. Dans les programmes d'études de Commercialisation de la mode (Gouvernement du Québec, 2000*b*) et de Techniques de tourisme (Gouvernement du Québec, 2000*a*), les termes « attitudes souhaitables » sont utilisés. Pour ce qui est des programmes d'études de Techniques de gestion hôtelière (Gouvernement du Québec, 2005*a*) et de Techniques de gestion d'un établissement de restauration (Gouvernement du Québec 2005*b*), le vocabulaire utilisé se tourne vers les « qualités et attitudes à développer ». Dans les cahiers de ces programmes de formation, le



terme « intentions éducatives » regroupe les différentes attitudes à acquérir en cours de formation et les termes « attitudes et qualités professionnelles », « attitudes » et « attitudes essentielles » sont mis de l'avant par les profils de sortie afin de cibler les attitudes professionnelles attendues et développées par les étudiantes et les étudiants au sortir de ces formations (Collège Laflèche, 2004, 2009a, 2009b, 2013a).

Plusieurs autres appellations sont utilisées dans la littérature. Par exemple, Grisé et Trottier (1997) utilisent le terme habileté professionnelle d'ordre socioaffectif, Scallon (2004) utilise plutôt le terme savoir-être, tandis que Lapierre et Marchand (2014) utilisent le terme attitude essentielle. Ces appellations sont présentées plus en détail dans les prochaines sections.

#### *1.6.1 Habileté professionnelle d'ordre socioaffectif*

Grisé et Trottier (1997, 2002) ont développé un modèle d'enseignement des habiletés professionnelles d'ordre socioaffectif dans des programmes de Techniques humaines. Une habileté professionnelle d'ordre socioaffectif correspond à un niveau d'action plus général qui précède l'attitude (Grisé et Trottier, 1997).

Une habileté professionnelle d'ordre socioaffectif correspond donc à un ensemble de processus essentiels mis en œuvre par l'individu, lui permettant une maîtrise plus efficace de la dimension socioaffective d'une tâche professionnelle pour laquelle il s'est préparé (Grisé et Trottier, 1997). La préparation correspondrait à l'acquisition, par l'individu, de connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles liées à une action personnelle qui fonctionne dans une famille de situations d'ordre professionnel (*Ibid.*).

#### *1.6.2 Savoir-être*

Selon Scallon (2004), le savoir-être correspond à un ensemble de caractéristiques à forte dominante affective qui peuvent s'associer à des indicateurs de qualités de certaines performances. La manifestation du savoir-être se fait dans l'action et

suppose un comportement autonome se manifestant comme une habitude bien ancrée et non comme un comportement ponctuel (Scallan, 2004). Pour Bellier (2004), le savoir-être est une capacité à agir comme il faut et à maintenir un lien cognitivo-affectif particulier en lien avec la mission et les valeurs de l'entreprise.

Selon Labruffe (2008), les savoir-être sont des compétences qualitatives qui sont difficiles à caractériser avec précision, mais dont la perception, l'appréciation ou la dépréciation est fonction du choc des personnalités, de la tension liée à l'exécution des tâches, des enjeux en lien avec les résultats et de l'harmonie qui en découle. Roegiers (2001) voit plutôt le concept de savoir-être comme une activité amenant une personne à manifester son concept de soi et son estime de soi à travers sa façon d'agir et de réagir.

#### *1.6.3 Savoir-être signifiant*

Beaudoin (2013) introduit le concept de savoir-être signifiant, car il est porteur de sens pour les éducatrices et les éducateurs spécialisés qui travaillent dans ce domaine professionnel dans la région de la Montérégie. Dans une recherche faite par Beaudoin (2013), les savoir-être signifiants de cette profession ont été identifiés afin de permettre le développement de ceux-ci chez les étudiantes et les étudiants de Techniques d'éducation spécialisée du Cégep de Granby-Haute-Yamaska.

#### *1.6.4 Savoir-être professionnel*

Vachon (2016) met de l'avant le concept de savoir-être professionnel et le définit comme l'ensemble des caractéristiques observables du domaine affectif amenant une personne à agir et à réagir en manifestant spontanément et habituellement des attitudes influençant ses comportements en situation de tâches professionnelles et permettant l'expression de son être intérieur en faisant référence à ses valeurs.

### *1.6.5 Compétence professionnelle*

Barbès (1990) définit la compétence professionnelle comme la qualité du professionnel dans le cadre de l'exercice de sa profession qui agit selon les normes, c'est-à-dire qui possède les connaissances scientifiques et professionnelles, les attitudes et les valeurs appropriées, le jugement et les habiletés nécessaires et qui s'acquitte adéquatement des tâches liées à ses fonctions professionnelles. L'Ordre des infirmières et infirmiers du Québec (2016) a repris cette appellation et la définit comme faisant référence aux connaissances, aux habiletés, aux attitudes et au jugement nécessaires à l'infirmière dans l'exercice de sa profession, ainsi qu'à la capacité de les appliquer dans une situation donnée.

### *1.6.6 Valeur*

Roy (2006) affirme que les valeurs des étudiantes et des étudiants de niveau collégial constituent une dimension incontournable dans l'examen de la réussite scolaire. Selon Legendre (2005), une valeur représente une certitude fondamentale, consciente et durable qu'une façon d'agir ou d'être, qu'un idéal constitue un objet vraiment désirable pour la société ou pour la personne. Selon Bréchon (2000), les valeurs sont des préférences et des idéaux qui amènent les personnes à agir d'une façon déterminée, c'est en fait leur identité profonde. Les valeurs sont donc plus globales que les attitudes et elles servent de base, de principes directeurs dans la vie (Beauchamp, 2013; Vallerand, 2006). Les valeurs sont intérieures à la personne et influencent son comportement (Beauchamp, 2013; Paquette, 1982).

### *1.6.7 Attitude essentielle*

Selon Lapierre et Marchand (2014), l'attitude essentielle d'une enseignante ou d'un enseignant est associée à une attitude fondamentale ou à une finalité essentielle en lien avec sa spécialité ou sa discipline. Ces auteurs soulignent que l'attitude essentielle va au-delà d'une disposition ou d'un état d'esprit, car elle correspond

davantage au sens que l'enseignante ou l'enseignant donne à son enseignement et à ce qu'il met de l'avant devant ses étudiantes et ses étudiants. Une attitude essentielle est construite par l'enseignante ou l'enseignant et correspond à un agir professionnel, ainsi qu'à des valeurs professionnelles en lien avec sa spécialité ou sa discipline (Lapierre et Marchand, 2014).

#### *1.6.8 Comportement*

Le comportement est une manifestation observable et concrète d'une attitude (Beauchamp, 2013; Gosselin, 2010; Grisé et Trottier, 1997, 2002). Legendre (2005) définit le comportement, selon la psychologie humaniste, comme l'activité d'une personne incluant un aspect externe mesurable et observable et un aspect interne auquel l'introspection permet d'accéder. Phaneuf (2010) décrit le comportement comme étant une manière d'agir constituant la partie observable des réactions et des actions. Les attitudes sont des phénomènes plus intérieurs (connaissance de soi, estime de soi) qui rejoignent les savoir-être et les comportements sont une manifestation de ces attitudes plus visibles et plus faciles à cerner dans la réalité et à évaluer (Phaneuf, 2010).

Avec cette multiplicité au niveau du vocabulaire associé aux attitudes, il devient difficile de s'y retrouver. Habiletés professionnelles d'ordre socioaffectif (Grisé et Trottier, 1997), savoir-être (Bellier, 2004; Labruffe, 2008; Rogiers, 2001; Scallon, 2004), savoir-être signifiant (Beaudoin, 2013), savoir-être professionnel (Vachon, 2016), compétence professionnelle (Barbès, 1990), valeur (Beauchamp, 2013; Bréchon, 2000; Paquette, 1982; Roy, 2006; Vallerand, 2006), attitude essentielle (Lapierre et Marchand, 2014) et comportement (Beauchamp, 2013; Gosselin, 2010; Grisé et Trottier, 1997, 2002; Phaneuf, 2010) sont des concepts utilisés par ces différents auteurs. Dans ce contexte, il devient difficile de choisir un concept pour l'essai, d'autant plus que différentes appellations sont utilisées à l'intérieur même des programmes de formation ciblés au Collège Laflèche. En effet, les termes « attitudes professionnelles » sont utilisés par les programmes de Commercialisation de la mode

et de Techniques de tourisme, tandis que les termes « attitudes essentielles » sont utilisés par le programme de Techniques de gestion d'un établissement de restauration et le terme « attitudes » par le programme de Techniques de gestion hôtelière (Collège Laflèche, 2004, 2009a, 2009b, 2013a).

### **1.7 Difficultés liées à l'enseignement d'attitudes professionnelles**

Des difficultés sont rencontrées quant à l'enseignement d'attitudes professionnelles (Beauchamp, 2013). L'enseignement d'attitudes fait surtout appel au domaine affectif (Morissette et Gingras, 1989) ou socioaffectif (Grisé et Trottier, 1997). Même si une majorité d'enseignantes et d'enseignants se sent concernée par l'enseignement d'attitudes, plusieurs d'entre eux se sentent dépourvus, car en l'absence de modèle d'enseignement, ils ne savent pas sur quelles bases s'appuyer (Grisé et Trottier, 1997). Comme le précisent Beauchamp (2013), Lussier (2012) et Morissette et Gingras (1989), plusieurs enseignantes et enseignants jugent qu'il est important d'enseigner une attitude avant de l'évaluer.

Grisé et Trottier (1997) ont bâti un modèle d'enseignement des habiletés professionnelles d'ordre socioaffectif en Techniques humaines. Les outils développés dans ce modèle ont pour but de favoriser le développement, chez les étudiantes et les étudiants, d'habiletés professionnelles nécessaires à l'exercice de leur future profession pour ainsi favoriser une intégration réussie sur le marché du travail ou un accès plus facile aux études universitaires. La très grande majorité des enseignantes et des enseignants ayant utilisé ces outils suggère de réviser et de simplifier certains de ceux-ci et aimeraient qu'un guide regroupant des activités d'apprentissage d'ordre socioaffectif soit bâti (Grisé et Trottier, 1997). Ce modèle, accompagné de ses outils, semble pertinent pour l'enseignement d'attitudes professionnelles, mais demande une adaptation pour les étudiantes et les étudiants des programmes de Techniques administratives. En effet, les Techniques humaines sont ciblées par ce modèle d'enseignement et elles font référence à des qualités relationnelles en lien avec une clientèle à saveur humaine. Les Techniques administratives font aussi référence à des

qualités relationnelles, mais en lien avec une clientèle à saveur d'affaire. Morissette et Gingras (1989) ont mis de l'avant des stratégies d'enseignement d'attitudes qui semblent très pertinentes. Ces stratégies s'adressent à tous les ordres d'enseignement, donc doivent être adaptées au niveau collégial.

## 2 PROBLÈME DE L'ESSAI

Dans cette deuxième section, le problème de l'essai sera présenté en mettant d'abord en lumière les recherches portant sur l'enseignement et l'évaluation d'attitudes au collégial, pour nous amener ensuite à constater l'absence de recherche sur l'enseignement d'attitudes professionnelles dans le programme collégial de Commercialisation de la mode selon l'alignement pédagogique (Kenny, 2012) et le modèle ADDIE (Lebrun, 2007). L'objectif général de l'essai sera par la suite exposé.

### **2.1 Recherches au collégial portant sur l'enseignement et l'évaluation d'attitudes**

Des recherches ont été réalisées au collégial en lien avec l'enseignement et l'évaluation d'attitudes. Les prochaines sections présenteront les recherches au collégial portant sur l'enseignement d'attitudes, pour poursuivre avec les recherches au collégial portant sur l'évaluation d'attitudes, pour terminer avec les recherches réalisées au collégial portant sur l'enseignement d'attitudes professionnelles selon l'alignement pédagogique et le modèle ADDIE.

#### *2.1.1 Recherches au collégial portant sur l'enseignement d'attitudes*

Dès le milieu des années trente, Allport (1935) s'intéressait aux attitudes. Depuis ce moment, plusieurs recherches ont été réalisées en lien avec les attitudes. Celles que nous mettrons de l'avant dans cette section sont les recherches réalisées au collégial portant sur l'enseignement d'attitudes.

Pour la recherche documentaire de la période située entre 2007-2017, les mots clés *attitude*, *enseignement*, *évaluation*, *attitude professionnelle*, *savoir-être* ont été

utilisés dans des banques de données francophones, par exemple Centre de documentation collégiale (CDC), Erudit, FRANCIS, Repère. Quelques recherches ont été trouvées. Nous avons tout de même décidé de reculer un peu plus dans le temps afin de nous laisser la possibilité de trouver d'autres recherches. Nous avons trouvé des résultats intéressants que nous vous présenterons dans les prochains paragraphes en tenant compte d'un ordre chronologique.

Participants au Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA), Grisé et Trottier (1997) avaient comme objectif d'élaborer un modèle d'enseignement adapté à l'ordre collégial, incluant des pratiques d'intervention et d'évaluation influentes et significatives, pour assurer l'atteinte par les étudiantes et les étudiants d'objectifs de formation d'ordre affectif. Ils avaient aussi comme objectif d'implanter ce modèle d'enseignement des habiletés professionnelles d'ordre socioaffectif en Techniques humaines. La méthodologie utilisée pour atteindre ces objectifs est une recherche développement, de type qualitatif. Pour l'identification des habiletés professionnelles d'ordre socioaffectif, 30 répondantes et répondants, dont 15 enseignantes ou enseignants de Techniques humaines (Collèges : Maisonneuve, Rimouski, Saint-Jérôme, Sherbrooke et Vieux Montréal) et 15 intervenantes et intervenants et gestionnaires du réseau de la santé ont participé à une entrevue semi-dirigée. Dans le but de valider l'importance relative des habiletés, 250 répondantes et répondants oeuvrant comme enseignantes ou enseignants, intervenantes ou intervenants ou gestionnaire rattachés à l'un des programmes ciblés (Techniques d'éducation en service de garde, Techniques d'éducation spécialisée, Techniques policières et Techniques de travail social), ont par la suite répondu à un sondage. Après avoir formulé les objectifs de formation selon l'approche par compétences, le modèle d'enseignement a été élaboré par Grisé et Trottier (1997) en s'inspirant d'un solide cadre de référence. Le modèle d'enseignement a ensuite été implanté. Un sondage a par la suite été réalisé auprès de 31 enseignantes ou enseignants de programmes collégiaux de Techniques humaines afin d'évaluer l'implantation du modèle d'enseignement dans le but d'améliorer

celui-ci. Les répondantes et les répondants considèrent de façon presque unanime l'importance et la pertinence du modèle d'enseignement. Ils considèrent important d'enseigner des habiletés professionnelles d'ordre socio-affectif, même si certains d'entre eux se sentent peu outillés pour le faire (Grisé et Trottier, 1997).

Dans son mémoire, Ross (2009) a présenté la construction d'un devis d'enseignement d'une attitude à la communication, ainsi que la mesure de ses effets sur les apprentissages par l'entremise des perceptions des étudiantes et des étudiants. La méthodologie utilisée est quantitative et le sondage a été privilégié comme outil de collecte de données. Dans le but de démontrer la modification d'une attitude en lien avec les notions et l'habileté professionnelle d'ordre socioaffectif développées dans le cadre du cours *Techniques de base de la communication*, 43 étudiantes et étudiants du programme collégial de Techniques policières du Cégep François-Xavier-Garneau ont répondu à un questionnaire. L'analyse des résultats confirme qu'il y a eu des changements positifs dans la manière de communiquer et de s'exprimer des étudiantes et des étudiants dans diverses situations de la vie courante, ainsi que dans les conflits dans lesquels ceux-ci peuvent être impliqués. Toutes les étudiantes et tous les étudiants ayant participé à cette recherche ont développé l'habileté de créer un climat favorable à une saine communication dans leurs relations personnelles et en classe. À la suite de sa recherche, Ross (2009) fait le constat qu'il est possible, à l'intérieur d'un cours de formation collégiale, d'amener les étudiantes et les étudiants à modifier une habileté socioprofessionnelle d'ordre socioaffectif et d'en mesurer les effets.

Dans le cadre d'un essai professionnel, Lussier (2012) avait comme objectif de déterminer dans quelle mesure l'accompagnement d'enseignantes et d'enseignants du secteur technique peut être efficace pour enseigner et évaluer des attitudes professionnelles. La méthodologie utilisée est de type qualitatif et une recherche-intervention a été mise de l'avant. Le sondage, l'entrevue semi-dirigée et le journal de bord ont été utilisés pour réaliser la collecte de données. Dix enseignantes ou enseignants du département de Techniques auxiliaires de la justice ont participé à cet



essai. Les participantes et participants ont d'abord répondu à un questionnaire afin de permettre à la chercheuse d'établir un diagnostic de la situation problématique et de planifier l'intervention projetée. Ensuite, six rencontres ont eu lieu afin de permettre aux participantes et aux participants de s'approprier les principaux concepts liés à l'enseignement et l'évaluation d'attitudes. Lors de ces rencontres, ils ont aussi pu échanger sur leur pratique et discuter à propos de leurs expérimentations. Des rencontres individuelles ont été réalisées afin d'aider les enseignantes et les enseignants dans la planification d'activités d'enseignement et dans l'élaboration de grilles d'évaluation. Tout au long du processus d'accompagnement, la chercheuse a tenu un journal de bord. L'évaluation du processus d'accompagnement s'est fait au cours d'entrevues semi-dirigées animées par la chercheuse à la fin de l'intervention. Lussier (2012) a constaté que cette expérience a eu un effet positif sur le cheminement professionnel des participantes et des participants. Des grands principes d'un accompagnement efficace ont pu être dégagés en lien avec l'influence du groupe et la présence de la conseillère pédagogique. Les attitudes essentielles de la personne accompagnatrice ont pu être identifiées, soit l'ouverture, l'écoute et le sens de l'organisation. Une appréciation des effets de la démarche d'accompagnement sur les connaissances, les perceptions et les pratiques des enseignantes et des enseignants au regard de l'enseignement des attitudes a aussi été réalisée. Bien que leurs connaissances soient similaires, les enseignantes et les enseignants semblent davantage conscients des difficultés que représente l'enseignement d'attitudes. Ils se sentent un peu plus compétents pour enseigner des attitudes que pour les évaluer. Pour certaines enseignantes ou certains enseignants, la démarche a mis en lumière l'importance de considérer les attitudes dans leurs activités d'enseignement. Plusieurs mentionnent qu'il est nécessaire de préciser davantage aux étudiantes et aux étudiants ce qui est attendu comme attitudes professionnelles. Au terme de leur expérience, plusieurs membres du groupe de réflexion ont exprimé le désir de poursuivre le chemin vers l'appropriation de nouvelles pratiques (Lussier, 2012).

Dans le cadre d'un essai professionnel, Beauchamp (2013) avait comme objectif de vérifier dans quelle mesure les enseignantes et les enseignants du programme Techniques de travail social adoptent des stratégies d'enseignement et d'évaluation visant l'acquisition des attitudes nécessaires à la profession de technicienne et de technicien en travail social. La méthodologie utilisée est de type quantitatif et l'outil de collecte de données privilégié est le questionnaire. Des enseignantes et enseignants du programme collégial Techniques de travail social de plusieurs cégeps offrant ce programme, soit 47, ont répondu à ce questionnaire. L'analyse des résultats montre que plusieurs attitudes sont déjà enseignées dans le programme Techniques de travail social et que la majorité des attitudes sont enseignées tout au long de la formation, à l'intérieur d'une démarche qui implique l'ensemble des cours et des stages du programme. Elle démontre aussi que les stages constituent le moment clé pour enseigner les attitudes, que les méthodes d'enseignement privilégiées impliquent le contact avec l'autre et que l'attitude est considérée dans les activités d'apprentissage sans constituer la raison pour laquelle une activité est mise sur pied (Beauchamp, 2013).

Participants au PAREA, Pratte, Ross et Petitclerc (2014) avaient comme objectif de faire la lumière sur les visées de formation que l'ensemble du réseau collégial québécois se donne en matière de développement des attitudes professionnelles des étudiantes et des étudiants ainsi que sur la manière dont il assume concrètement la responsabilité de leur développement dans les différents programmes. La méthodologie utilisée est mixte (quantitative et qualitative). Une recherche descriptive a d'abord été réalisée suivie d'une recherche interprétative. Les outils de collecte de données privilégiés sont le groupe de discussion, l'entrevue et le sondage. Dans le but de cerner la situation générale du développement d'attitudes professionnelles pour guider l'élaboration du sondage et des grilles d'entrevue, 31 coordonnatrices, coordonnateurs et responsables de programmes de quatre collèges ont participé à cinq groupes de discussion. Afin de recueillir des données sur leurs représentations du domaine des attitudes, les attitudes comme cibles de formation et

les pratiques en matière de développement d'attitudes professionnelles chez les étudiantes et les étudiants, 512 enseignantes et enseignants de 48 cégeps publics et de 25 collèges privés subventionnés ont répondu au questionnaire. Dans le but d'approfondir certains thèmes abordés dans le sondage aux enseignants, 12 enseignantes et enseignants en provenance de cinq collèges ont participé aux entrevues individuelles. L'analyse des résultats a permis d'identifier 27 attitudes professionnelles comme attitudes visées dans des programmes de formation. Elle a aussi mis en lumière le fait que les participantes et les participants croient que les attitudes peuvent se développer et qu'il est pertinent de travailler sur le développement d'attitudes. L'analyse des résultats permet également de constater que les programmes accordent de l'importance au développement des attitudes, mais que la séquence d'enseignement est cependant peu planifiée dans la grille de cours du programme (Pratte, Ross et Petitclerc, 2014).

### *2.1.2 Recherches au collégial portant sur l'évaluation d'attitudes*

En tenant compte des mêmes mots clés que dans la section précédente, voici les recherches réalisées au collégial portant sur l'évaluation d'attitudes. Celles-ci sont présentées en tenant compte d'un ordre chronologique.

Dans le cadre d'un essai professionnel, Dorais (2009) avait comme objectif de trouver comment évaluer les attitudes des étudiantes et des étudiants en stage clinique de soins infirmiers, dans un programme formulé par compétences, au collégial. La méthodologie utilisée est une recherche développement, de type qualitatif. À l'aide d'un solide cadre de référence, la chercheuse a élaboré un cadre opérationnel offrant une démarche d'évaluation systématique permettant l'évaluation du savoir-être dans l'action, une démarche formelle inexistante jusqu'à maintenant en soins infirmiers pour le niveau collégial avant l'avancement des travaux (Dorais, 2009).

Dans le cadre de son mémoire, Gosselin (2010) avait comme objectif de vérifier l'évaluation réalisée en lien avec les attitudes des étudiantes et des étudiants en milieu de stage au collégial. Pour ce faire, la chercheuse a utilisé une méthodologie

quantitative et le sondage a été privilégié pour la collecte des données. Dans le but de permettre à la chercheuse d'identifier les attitudes à évaluer en stage au collégial dans des programmes techniques de la santé avec stages et clients ainsi que les comportements y étant associés, 247 enseignantes et enseignants de programmes techniques de la santé de la région de Montréal ont répondu à un questionnaire. Dix attitudes évaluées dans les programmes techniques de la santé de la région de Montréal sont ressorties de l'analyse effectuée et des liens ont été établis avec des comportements associés (Gosselin, 2010).

Dans le cadre de son essai professionnel, Lussier (2012) avait comme objectif de déterminer dans quelle mesure l'accompagnement d'enseignantes et d'enseignants du secteur technique peut être efficace pour enseigner, mais aussi pour évaluer des attitudes professionnelles. La méthodologie ayant été présentée dans la section précédente, nous mettrons de l'avant les résultats en lien avec l'évaluation des attitudes. Une appréciation des effets de la démarche d'accompagnement sur les connaissances, les perceptions et les pratiques des enseignantes et des enseignants au regard de l'évaluation des attitudes a aussi été réalisée. Bien que leurs connaissances soient similaires, les enseignantes et les enseignants semblent davantage conscients des difficultés que représente l'évaluation des attitudes. Ils se sentent un peu plus compétents pour enseigner des attitudes que pour les évaluer. Ils croient que l'évaluation des attitudes est un incontournable tout au long de la formation, qu'il est possible de la faire dans le cadre d'un cours en classe et que toutes les personnes qui interviennent dans un programme doivent se concerter afin d'identifier les attitudes à évaluer. Des enseignantes ou enseignants soutiennent discuter davantage d'évaluation d'attitudes avec leurs collègues qu'avant cette expérimentation. Pour certaines enseignantes ou certains enseignants, la démarche a permis de mettre en lumière l'importance de considérer les attitudes tant dans les activités d'enseignement que dans les pratiques d'évaluation. Les principaux apprentissages que les enseignantes et enseignants estiment avoir effectués semblent toucher davantage l'évaluation des attitudes que l'enseignement des attitudes et, plus précisément, la manière de les

traduire en indicateurs. À la suite de cette expérimentation, plusieurs enseignantes et enseignants ont l'intention de modifier un outil d'évaluation ou l'ont déjà fait (Lussier, 2012).

Dans le cadre de son essai professionnel, Beauchamp (2013) avait comme objectif de vérifier dans quelle mesure les enseignantes et les enseignants du programme Techniques de travail social adoptent des stratégies d'enseignement et d'évaluation visant l'acquisition des attitudes nécessaires à la profession de technicienne et technicien en travail social. La méthodologie ayant été présentée dans la section précédente, nous mettrons de l'avant les résultats en lien avec l'évaluation des attitudes. L'analyse des résultats montre que les rencontres bipartites et tripartites semblent être considérés comme les moyens les plus efficaces par les enseignantes et les enseignants pour évaluer des attitudes. Aussi, les attitudes semblent évaluées tout au long de la formation par la majorité des enseignantes et des enseignants. La chercheuse constate que l'évaluation des attitudes semble se faire sur les mêmes bases que leur enseignement, soit de façon spontanée et en toile de fond. De plus, au-delà de l'évaluation des savoir et des savoir-faire, l'évaluation d'attitudes peut influencer la réussite d'un cours et la réussite d'un stage. Le contact direct entre l'enseignante ou l'enseignant et l'étudiante ou l'étudiant semble privilégié pour l'évaluation d'attitudes. De plus, le comportement semble être plus significatif que l'attitude elle-même pour fins d'évaluation. Les échelles descriptives semblent peu utilisées pour évaluer des attitudes (Beauchamp, 2013).

Plusieurs recherches ont été réalisées en lien l'enseignement et/ou l'évaluation d'attitudes. Le tableau 4 présente un résumé de ces recherches (par ordre alphabétique).

**Tableau 4**  
**Recherches ayant un lien avec l'enseignement et l'évaluation d'attitudes au collégial (par ordre alphabétique)**

Auteurs	Objectifs de la recherche	Participants	Méthodologie	Résultats
Beauchamp (2013)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Vérifier dans quelle mesure les enseignantes et les enseignants du programme Techniques de travail social adoptent des stratégies d'enseignement et d'évaluation visant l'acquisition des attitudes nécessaires à la profession de technicienne et technicien en travail social (enseignement et évaluation d'attitudes)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>47 enseignantes et enseignants du programme collégial de Techniques de travail social de plusieurs cégeps offrant ce programme</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Quantitative</li> <li>Sondage</li> </ul>	<p>Enseignement d'attitudes :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Plusieurs attitudes sont déjà enseignées dans le programme de Techniques de travail social, tout au long de la formation, à l'intérieur d'une démarche qui implique l'ensemble des cours et des stages du programme;</li> <li>Le contact avec l'autre semble privilégié;</li> <li>L'attitude ne semble pas constituer la raison pour laquelle une activité est mise sur pied;</li> </ul> <p>Évaluation d'attitudes :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Les attitudes sont évaluées tout au long de la formation, surtout lors des stages, lors de rencontres bipartites ou tripartites;</li> <li>L'évaluation des attitudes semble se faire de façon spontanée et privilégier le contact avec l'autre.</li> </ul>
Dorais (2009)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Trouver comment évaluer les attitudes des étudiantes et des étudiants en stage clinique de soins infirmiers, dans un programme formulé par compétences, au collégial (évaluation d'attitudes)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>La chercheuse</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Qualitative</li> <li>Recherche développement</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Un cadre opérationnel offrant une démarche d'évaluation systématique permettant l'évaluation du savoir-être dans l'action, une démarche formelle inexistante jusqu'à maintenant en soins infirmiers pour le niveau collégial avant l'avancement de ces travaux a été mis sur pied.</li> </ul>

Auteurs	Objectifs de la recherche	Participants	Méthodologie	Résultats
Gosselin (2010)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Vérifier les attitudes des étudiantes et des étudiants en milieu de stage au collégial qui sont évaluées (évaluation d'attitudes)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>247 enseignantes et enseignants de programmes techniques de la santé de la région de Montréal</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Quantitative</li> <li>Sondage</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Dix attitudes évaluées dans les programmes techniques de la santé de la région de Montréal sont ressorties de l'analyse effectuée et des liens ont été établis avec des comportements associés.</li> </ul>
Grisé et Trottier (1997)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Élaborer un modèle d'enseignement adapté à l'ordre collégial, incluant des pratiques d'intervention et d'évaluation qui soient les plus influentes et les plus significatives, pour assurer l'atteinte par les étudiantes et les étudiants d'objectifs de formation d'ordre affectif et l'implanter (enseignement d'attitudes)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>30 répondantes et répondants (entrevue)</li> <li>250 répondantes ou répondants (questionnaire)</li> <li>31 enseignantes ou enseignants de Techniques humaines (entrevue)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Qualitative</li> <li>Recherche développement</li> <li>Entrevue semi-dirigée</li> <li>Sondage</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Un modèle d'enseignement des habiletés professionnelles d'ordre socioaffectif en Techniques humaines a été élaboré et implanté;</li> <li>Les répondantes et les répondants considèrent de façon presque unanime l'importance et la pertinence du modèle d'enseignement. Ils considèrent important d'enseigner des habiletés professionnelles d'ordre socio-affectif, même si certains d'entre eux se sentent peu outillés pour le faire.</li> </ul>
Lussier (2012)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Déterminer dans quelle mesure l'accompagnement d'enseignantes et d'enseignants du secteur technique peut être efficace pour enseigner et évaluer des attitudes professionnelles (enseignement et évaluation d'attitudes)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Dix enseignantes ou enseignants du département de Techniques auxiliaires de la justice</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Qualitative</li> <li>Recherche-intervention</li> <li>Sondage</li> <li>Entrevue semi-dirigée</li> <li>Journal de bord</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>L'expérience a eu un effet positif sur le cheminement professionnel des personnes;</li> <li>Des grands principes d'un accompagnement efficace ont été dégagés;</li> <li>Les attitudes essentielles de la personne accompagnatrice ont été identifiées;</li> <li>Une appréciation des effets de la démarche d'accompagnement sur les connaissances, les perceptions et les pratiques des enseignantes et des enseignants au regard de l'enseignement et de l'évaluation des attitudes a aussi été réalisée.</li> </ul>

Auteurs	Objectifs de la recherche	Participants	Méthodologie	Résultats
Pratte, Ross et Petitclerc (2014)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Faire la lumière sur les visées de formation que l'ensemble du réseau collégial québécois se donne en matière de développement des attitudes professionnelles des étudiantes et des étudiants ainsi que sur la manière dont il assume concrètement la responsabilité de leur développement dans les différents programmes (enseignement d'attitudes)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>31 personnes (coordonnatrices et coordonnateurs, responsables de programmes) pour groupe de discussions</li> <li>12 enseignantes ou enseignants pour entrevue</li> <li>512 enseignantes et enseignants pour questionnaire</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Mixte (quantitative et qualitative)</li> <li>Recherche descriptive puis interprétative</li> <li>Groupe de discussion</li> <li>Entrevue</li> <li>Sondage</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>27 attitudes professionnelles ont été identifiées comme des attitudes visées dans les programmes de formation;</li> <li>Selon les participantes et les participants : <ul style="list-style-type: none"> <li>les attitudes peuvent se développer;</li> <li>il est pertinent de travailler sur le développement de attitudes;</li> <li>les programmes accordent de l'importance au développement des attitudes;</li> <li>la séquence d'enseignement est cependant peu planifiée dans la grille de cours du programme.</li> </ul> </li> </ul>
Ross (2009)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Construire un devis d'enseignement d'une attitude à la communication et mesurer ses effets sur les apprentissages par l'entremise des perceptions des étudiantes et étudiants</li> <li>(enseignement d'attitudes)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>43 étudiantes et étudiants du programme collégial de Techniques policières du Cégep François-Xavier-Garneau</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Quantitative</li> <li>Sondage</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>L'analyse des résultats confirme les modifications de la manière de s'exprimer des étudiantes et des étudiants dans diverses situations, de la manière de communiquer dans la vie courante et dans les conflits dans lesquels les étudiants peuvent être impliqués.</li> <li>Toutes les étudiantes et tous les étudiants ayant participé à cette recherche ont développé l'habileté de créer un climat favorable à une saine communication en classe et lors de leurs relations personnelles.</li> <li>Il est possible, à l'intérieur d'un cours de formation collégiale, de modifier une habileté socioprofessionnelle d'ordre socioaffectif et d'en mesurer les effets.</li> </ul>



### *2.1.3 Recherches au collégial portant sur l'enseignement d'attitudes selon l'alignement pédagogique et/ou le modèle ADDIE*

Plusieurs recherches ont été réalisées au collégial en lien avec l'enseignement et/ou l'évaluation d'attitudes. Aucune de celles-ci n'a cependant mis de l'avant le concept d'alignement pédagogique (Kenny, 2012) ou le modèle ADDIE (Lebrun, 2007). Une recherche utilisant le modèle ADDIE a cependant attiré notre attention, celle réalisée par Deschamps (2015). Les mots clés *ADDIE*, *recherche*, *développement* ont été utilisés dans des banques de données francophones, par exemple Centre de documentation collégiale (CDC), Erudit, FRANCIS, Repère. Voici un peu plus de détails sur cette recherche.

Dans le cadre d'un essai professionnel, Deschamps (2015) avait comme objectif de « concevoir et développer un dispositif d'apprentissage en ligne, selon le modèle ADDIE, dans le but de soutenir les enseignantes et enseignants dans l'amélioration de la compétence des stagiaires en matière d'asepsie de l'instrumentation dentaire lors des stages cliniques du programme collégial de Techniques de denturologie » (p. 46). La méthodologie utilisée est mixte à prédominance qualitative et la recherche développement est mise de l'avant. Le questionnaire et le journal de bord du chercheur ont été utilisés pour la collecte de données. Six enseignantes et enseignants ont répondu à des questionnaires dans le but de valider le dispositif d'apprentissage conçu. L'analyse et l'interprétation des résultats amène le chercheur à constater que l'ensemble du dispositif d'apprentissage semble reconnu comme une ressource pédagogique pertinente et appréciée des enseignantes et des enseignants et que l'ensemble des étapes du modèle ADDIE de Lebrun (2007) ont été respectées. Les enseignantes et les enseignants semblent voir une valeur ajoutée dans l'expérimentation de cette formation en ligne pour l'offrir à leurs stagiaires (Deschamps, 2015).

Même si aucune recherche ne semble porter sur l'enseignement d'attitudes en lien avec l'alignement pédagogique et/ou le modèle ADDIE, nous avons considéré

pertinent de présenter la recherche réalisée par Deschamps (2015), une recherche développement utilisant le modèle ADDIE de Lebrun (2007).

## **2.2 Absence de recherche au collégial portant sur l'enseignement d'attitudes professionnelles dans le programme collégial de Commercialisation de la mode selon l'alignement pédagogique et le modèle ADDIE**

La recherche documentaire n'a pas été fructueuse, puisqu'aucune recherche collégiale portant sur l'enseignement d'attitudes mettant de l'avant l'alignement pédagogique et/ou le modèle ADDIE ne semble avoir été réalisée. De plus, aucune recherche portant sur l'enseignement d'attitudes professionnelles dans le programme collégial de Commercialisation de la mode selon l'alignement pédagogique et le modèle ADDIE ne semble avoir été réalisée au collégial.

## **3 OBJECTIF GÉNÉRAL DE L'ESSAI**

Les professions de techniciennes et de techniciens dans les domaines liés à l'administration exigent de grandes qualités relationnelles, car ces derniers devront entrer en relation autant avec une clientèle employée, qu'avec une clientèle d'affaires (Gouvernement du Québec, 2000a, 2002a, 2002b, 2005a). Les attitudes professionnelles sollicitées par les acteurs du marché du travail sont multiples et tournées vers un service à la clientèle de qualité (Gouvernement du Québec, 2000a). Le Collège Laflèche offre plusieurs programmes de Techniques administratives, dont Commercialisation de la mode, Techniques de gestion hôtelière et de restauration et Techniques de tourisme. Des lacunes ont été observées chez plusieurs étudiantes et étudiants en lien avec leurs attitudes professionnelles. Des difficultés liées à l'identification d'attitudes professionnelles sont cependant rencontrées. En effet, elles ne se retrouvent pas explicitement dans les compétences de plusieurs programmes de formation collégiale ou sont peu précises (Beauchamp, 2013; Dorais, 2009; Grisé et Trottier, 1997; Morissette, 1986; Ross, 2009). Les attitudes professionnelles étant difficiles à identifier, elles sont, par le fait même, difficiles à enseigner.

Une autre difficulté rencontrée est liée à la terminologie. En effet, plusieurs appellations sont utilisées dans les écrits gouvernementaux et collégiaux, ainsi que dans la littérature. Habileté professionnelle d'ordre socioaffectif (Grisé et Trottier, 1997), savoir-être (Bellier, 2004; Labruffe, 2008; Rogiers, 2001; Scallon, 2004), savoir-être signifiant (Beaudoin, 2013), savoir-être professionnel (Vachon, 2016), compétence professionnelle (Barbès, 1990), valeur (Beauchamp, 2013; Bréchon, 2000; Paquette, 1982; Roy, 2006; Vallerand, 2006), attitude essentielle (Lapierre, 2014; Marchand, 2014) et comportement (Beauchamp, 2013; Gosselin, 2010; Grisé et Trottier, 1997, 2002; Phaneuf, 2010) sont des concepts utilisés par ces différents auteurs. Dans ce contexte, il devient difficile de choisir un concept pour cet essai.

Des difficultés sont aussi rencontrées en lien avec l'enseignement d'attitudes professionnelles. Grisé et Trottier (1997) ont élaboré un modèle d'enseignement d'habiletés professionnelles d'ordre socioaffectif en Techniques humaines, accompagné d'outils liés à l'enseignement et à l'apprentissage de celles-ci. La très grande majorité des enseignantes et des enseignants ayant utilisé ces outils suggère cependant de réviser et de simplifier certains de ceux-ci et aimeraient qu'un guide regroupant des activités d'apprentissage d'ordre socioaffectif soit conçu (Grisé et Trottier, 1997). Morissette et Gingras (1989) ont mis de l'avant des stratégies d'enseignement d'attitudes s'adressant à tous les niveaux d'enseignement. D'autres recherches en lien avec l'enseignement d'attitudes professionnelles ont été réalisées au collégial dans les dernières années (Beauchamp, 2013; Lussier, 2012; Pratte, Ross et Petitclerc, 2014; Ross, 2009). Aucune recherche ne semble cependant porter sur l'enseignement d'attitudes professionnelles dans le programme collégial dans des programmes de Techniques administratives. En effet, les recherches effectuées se tournent davantage vers des programmes de Techniques humaines. Des adaptations s'avèrent donc nécessaires pour l'enseignement d'attitudes professionnelles dans des programmes de Techniques administratives.

Afin de faire la lumière sur cette problématique, le concept d'alignement pédagogique, avec son principe de cohérence, pourrait nous permettre de mettre en cible des apprentissages significatifs, comme le suggèrent Biggs (1996) et Kenny (2012). De plus, inspirée de Deschamps (2015), nous utiliserons le modèle ADDIE de Lebrun (2007) qui présente une démarche rationnelle, séquentielle et logique supportant le processus de développement visé par cet essai.

En lien avec le problème de l'essai, l'objectif général de l'essai est donc le suivant : Concevoir une activité d'enseignement d'attitudes professionnelles dans le programme de Commercialisation de la mode du Collège Laflèche selon l'alignement pédagogique et le modèle ADDIE.

## **DEUXIÈME CHAPITRE**

### **CADRE DE RÉFÉRENCE**

Dans le but de concevoir une activité d'enseignement d'attitudes professionnelles dans le programme de Commercialisation de la mode du Collège Laflèche selon l'alignement pédagogique et le modèle ADDIE, nous procéderons à une recension d'écrits qui nous permettra d'élaborer le cadre de référence.

Ce deuxième chapitre présentera d'abord le concept d'attitude professionnelle et, plus précisément, le concept d'attitude au collégial, des définitions du concept d'attitude professionnelle, les composantes d'une attitude professionnelle, l'enseignement d'attitudes professionnelles, la gestion de classe et l'enseignement d'attitudes professionnelles, ainsi que la situation authentique. Le concept d'alignement pédagogique sera présenté par la suite. Le concept d'ingénierie pédagogique sera ensuite exposé en faisant la distinction entre le design pédagogique et l'ingénierie pédagogique. Nous terminerons avec la présentation des objectifs spécifiques de l'essai.

#### **1 CONCEPT D'ATTITUDE PROFESSIONNELLE**

Dans cet essai, nous avons d'abord retenu le concept d'attitude professionnelle, car c'est un terme qui est utilisé dans plusieurs programmes d'études du Collège Laflèche dont celui de Commercialisation de la mode (Collège Laflèche, 2004, 2009b). Nous commencerons par présenter le concept d'attitude au collégial, pour ensuite exposer des définitions du concept d'attitude professionnelle. Par la suite, les composantes d'une attitude professionnelle seront mises de l'avant, suivies de l'enseignement d'attitudes professionnelles. Nous poursuivrons avec une distinction entre la gestion de classe et l'enseignement d'attitudes professionnelles pour terminer avec la situation authentique.

## 1.1 Concept d'attitude au collégial

Le concept d'attitude est au cœur même de la problématique. Il est donc important pour nous d'éclaircir ce concept dans le domaine collégial. En psychologie sociale, une attitude est, selon Allport (1935), une prédisposition neurologique et mentale, organisée par l'expérience, influençant directement la réponse d'un individu à l'égard de toutes les situations et de tous les objets avec lesquels il est en relation. Allport (1967) mentionne aussi qu'il est important de distinguer les réflexes instinctifs des opinions et des habitudes dans la notion d'attitude. L'attitude concernerait tout l'être humain en relation avec les personnes, les objets ou les choses. Toutefois, comment le concept d'attitude est-il défini au collégial?

Bujold (1994), un des auteurs du domaine collégial, définit l'attitude comme une manière d'être se traduisant par une manière de faire, comme une tendance à agir de la même façon dans des circonstances identiques. Pour sa part, Beauchamp (2013) définit l'attitude comme une prédisposition qui influence le comportement à l'égard d'un individu, d'une situation ou d'une chose et qui aura comme effet de diriger ce comportement face à une personne ou à un objet (défavorable, favorable, éloignement ou rapprochement). Gosselin (2010) définit l'attitude comme une disposition intérieure traduite par des réactions émotives ressenties et apprises à chaque fois qu'un individu est en présence d'une activité, d'une idée ou d'un objet et qui le porte à être défavorable ou favorable à celui-ci. De son côté, Ross (2009) définit l'attitude comme une disposition intérieure, apprise par l'expérience en lien avec une cible donnée et qui influence défavorablement ou favorablement un comportement. Lussier et Gosselin (2015) définissent l'attitude comme « une disposition intérieure de la personne qui se manifeste par des réactions émotives apprises et ressenties selon ses connaissances, ses croyances et ses perceptions » (p. 630). Ces auteures ajoutent que « cette réponse émotionnelle interne influence positivement ou négativement les comportements et la façon d'agir d'une personne » (*Ibid.*). Lussier et Gosselin (2015) précisent que « ces comportements, actions ou manifestations observables de l'attitude, servent d'assise à l'enseignement et à l'évaluation des attitudes » (*Ibid.*).

Beauchamp (2013), Bujold (1994), Gosselin (2010), Lussier et Gosselin (2015) et Ross (2009) ont défini le concept d'attitude. Cet essai est orienté vers le concept d'attitude professionnelle et se rapproche davantage de la définition de Boudreault (2004) et de Pratte, Ross et Petitclerc (2014). Ces définitions se retrouvent dans la section suivante.

Le concept d'attitude professionnelle (Boudreault, 2004; Pratte, Ross et Petitclerc, 2014) est en lien avec le concept de professionnalisme (Le Boterf, 2011). En effet, selon Legendre (2005), le professionnalisme se définit comme un ensemble de valeurs, d'attitudes et de conceptions à propos du rôle que le professionnel doit adopter et adapter dans l'accomplissement de son travail. Selon Le Boterf (2011), ce ne sont pas les connaissances ni les compétences qui distinguent les personnes au travail, mais leur capacité à utiliser celles-ci de façon pertinente dans différentes situations et à savoir agir efficacement de façon constante. La prochaine section présente différentes définitions du concept d'attitude professionnelle.

## **1.2 Définitions du concept d'attitude professionnelle**

Boudreault (2004) définit l'attitude professionnelle comme étant un état d'esprit qu'a un individu à l'égard de lui-même et de son environnement professionnel qui l'amène à être ou à agir d'une certaine façon. Cet auteur met de l'avant vingt-quatre attitudes professionnelles qu'il définit ainsi :

1. Acceptation de la critique : Être capable de recevoir des remarques et des commentaires dans un souci d'amélioration de son travail.
2. Assiduité : Présence active, soutenue et régulière à l'endroit où l'on a des tâches à accomplir, des obligations à remplir.
3. Autonomie : Se prendre en charge en fonction de ses responsabilités afin de poser des actions au bon endroit et au bon moment.

4. Communication : Utiliser une terminologie, un style et un ton adaptés à la personne selon les circonstances.
5. Débrouillardise : Réussir à résoudre un problème imprévu et nouveau en fonction de ses propres moyens en conformité avec les règles de la fonction de travail.
6. Efficacité : Avoir du discernement entre les attentes du client, ses propres attentes, les attentes professionnelles, les conséquences économiques et le service offert.
7. Esprit d'équipe : Travailler solidairement avec les autres en contribuant avec l'équipe au travail à accomplir par ses idées et ses efforts.
8. Expression orale : Utiliser la parole en adoptant un ton et un style adaptés à la personne selon les circonstances.
9. Hygiène personnelle : Prendre soin de son hygiène personnelle et corporelle.
10. Initiative : Proposer un travail ou l'entreprendre, soit pour son accomplissement ou son avancement, et juger de sa qualité en fonction des règles de la profession.
11. Innovation : Introduire de la nouveauté, c'est-à-dire faire preuve de créativité dans la résolution de problèmes.
12. Intégrité professionnelle : Réaliser son travail de façon intègre, sans vouloir abuser, tromper, léser ou blesser quelqu'un d'autre.
13. Jugement : Décider, face à un ensemble de faits, des actions pertinentes qui doivent être posées.



- |                                       |  |
|---------------------------------------|--|
| 14. Maîtrise de soi :                 | Être capable de faire preuve de sang-froid face à des situations particulières sans adopter une attitude trop défensive ou trop émotive.                             |
| 15. Organisation du travail :         | Planifier son travail de façon à satisfaire les exigences, la qualité, l'efficacité et l'échéancier.   |
| 16. Persévérance :                    | Fournir l'effort nécessaire afin de compléter et de réussir le travail demandé.  |
| 17. Prévenance :                      | Aller au-devant des besoins, démontrer de la curiosité en regard des tâches liées à la fonction de travail et avoir le souci constant de la recherche de la qualité. |
| 18. Protection :                      | Agir de façon sécuritaire pour soi et pour les autres.   |
| 19. Respect de l'horaire de travail : | Assurer une présence fonctionnelle, régulière et soutenue dans son milieu de travail tout en tenant compte des prescriptions.  |
| 20. Respect de l'outillage :          | Manipuler et ranger avec soin l'équipement, la machinerie et l'outillage selon les normes du fabricant.  |
| 21. Respect des lieux de travail :    | Tenir compte des prescriptions d'ordre et d'utilisation des aires de travail.  |
| 22. Respect des règles :              | Tenir compte des prescriptions des règles de fonctionnement, de la réglementation et des procédures administratives.   |
| 23. Tenue professionnelle :           | Adopter une tenue générale conforme aux règles de la profession.   |

24. Vigilance : Observer avec attention le déroulement de ses tâches de façon à en contrôler le résultat attendu.

Pratte, Ross et Petitcherc (2014) définissent l'attitude professionnelle pour l'ensemble des programmes du collégial comme étant une attitude liée au profil attendu du diplômé, c'est-à-dire une attitude attendue sur le marché du travail en lien avec la profession. Sans donner de définition de chacune des attitudes professionnelles, ces auteurs ont divisés les attitudes professionnelles recueillies selon les secteurs de formation :

- Formation générale : Ouverture d'esprit, curiosité intellectuelle, respect, engagement, esprit critique, rigueur.
- Formation préuniversitaire : Rigueur, ouverture d'esprit, curiosité intellectuelle, engagement, esprit critique, respect.
- Techniques biologiques : Respect, empathie, communication, responsabilité, ouverture d'esprit, éthique.
- Techniques humaines : Respect, ouverture d'esprit, coopération, empathie, communication, engagement, écoute active.
- Techniques administratives : Autonomie, professionnalisme, rigueur, communication, respect.

Sans définir le concept d'attitude professionnelle, Turcotte, Bouchard, Boucher et Labbé (2011) indiquent que onze attitudes professionnelles ont été identifiées par les enseignantes et les enseignants du département de Techniques de travail social du cégep de Sainte-Foy et ont été divisées en trois catégories :

1. Des capacités relationnelles qui regroupent des attitudes professionnelles en lien avec le côté humain et la relation avec l'autre : authenticité, empathie, gestion des émotions et respect;
2. Des capacités d'analyse qui réfèrent à des attitudes professionnelles en lien avec la réflexion et le jugement : conscience sociale, ouverture d'esprit, sens critique et sens éthique;
3. Des capacités organisationnelles qui regroupent des attitudes professionnelles en lien avec la planification et l'organisation : adaptation, autonomie et créativité.

Bourdon (2011) souligne l'importance des attitudes professionnelles dans le domaine de la santé, entre autres dans le rôle de la technicienne ou du technicien ambulancier paramédic québécois afin de permettre aux usagers de recevoir les soins optimaux lors de l'administration d'un médicament ou lors de la prise de signes vitaux, par exemple. Tout comme Turcotte, Bouchard, Boucher et Labbé (2011), Bourdon (2011) ne donne aucune définition d'une attitude professionnelle.

Dans le cadre de l'essai, nous nous tournons d'abord vers le concept d'attitude, tel que défini par Morissette et Gingras (1989). Selon ces derniers, une attitude est une disposition intérieure se traduisant, chez la personne, par des réactions émotives modérées apprises et ressenties chaque fois que celle-ci est en présence d'un objet, d'une activité ou d'une idée et qui la portent à être favorable ou défavorable à cet objet. Nous y ajoutons ensuite le concept de professionnel compétent mis de l'avant par Le Boterf (2011). Selon cet auteur, être un professionnel compétent signifie être capable d'agir avec cohérence et pertinence dans des situations professionnelles et aussi être en mesure de mettre en oeuvre une pratique professionnelle pertinente en lien avec les exigences d'une situation en mobilisant les ressources nécessaires. En les combinant, ces définitions rejoignent celles mises de l'avant par Boudreault (2004), ainsi que par Pratte, Ross et Petitclerc (2014) en lien avec le concept d'attitudes professionnelles. Inspirée de Boudreault (2004), Le Boterf (2011) et de Morissette et Gingras (1989), notre définition du concept d'attitude professionnelle,

dans le cadre de cet essai, correspond donc à une disposition intérieure qui pousse un individu à réagir de façon pertinente dans différentes situations liées à une profession en tenant compte de ses émotions, de ses valeurs et de ses acquis. Cette définition correspond à notre compréhension profonde de ce qu'est une attitude professionnelle et, connaissant le programme de Commercialisation de la mode du Collège Laflèche, nous constatons qu'elle cadre avec celui-ci, en tenant compte de son programme d'études et de son profil de sortie des finissantes et des finissants.

### **1.3 Composantes d'une attitude professionnelle**

Turcotte, Bouchard, Boucher et Labbé (2011) décrivent les attitudes professionnelles identifiées dans la section précédente selon les trois dimensions de l'attitude : cognitive (ce que nous savons à propos de l'attitude), comportementale (ce que nous faisons par rapport à l'attitude) et affective (ce que nous ressentons en lien avec l'idée de l'attitude). Peu d'auteurs ont présenté les trois composantes d'une attitude selon le concept d'attitude professionnelle.

Beauchamp (2013), Eagly et Chaiken (1993), Gerard (2000), Gosselin (2010), Grisé et Trottier (1997), Lussier et Gosselin (2015), Marchand (2001) et Morissette et Gingras (1989) présentent les trois composantes des attitudes toujours présentes et en interaction les unes avec les autres : la composante cognitive, qui correspond à ce que nous savons, la composante comportementale, qui correspond à ce que nous faisons, et la composante affective, qui est liée à ce que nous ressentons par rapport à l'idée de l'attitude. Cette présentation rejoint celle de Rosenberg et Hovland (1960, dans Vallerand, 2006). Comparativement à Turcotte, Bouchard, Boucher et Labbé (2011), ces auteurs parlent d'attitude et non d'attitude professionnelle.

L'activité d'enseignement d'attitudes professionnelles devra tenir compte de ces composantes afin de permettre aux étudiantes et aux étudiants de s'insérer dans une démarche de développement global (Beauchamp, 2013).

#### **1.4 Enseignement d'attitudes professionnelles**

Marchand (2001) mentionne que les critères recherchés selon le profil de l'employabilité de la main-d'oeuvre canadienne sont au niveau académique : savoir penser, savoir communiquer et vouloir toujours apprendre; au niveau des qualités personnelles : le respect, le sens des responsabilités, la confiance, l'attitude positive et la façon de s'adapter aux changements; au niveau de l'esprit d'équipe : la capacité de travailler en équipe. Morissette et Gingras (1989) nous informent que même si elle le fait indirectement, l'école contribue au développement des caractéristiques affectives susceptibles de rendre chaque étudiante ou chaque étudiant heureux et mieux intégré dans la société tout en développant de l'autonomie dans sa profession. L'enseignement d'attitudes est essentiel pour le développement des étudiantes et des étudiants de différents programmes dont ceux de Techniques administratives.

Morissette et Gingras (1989) soulignent que pour enseigner des attitudes, il est important de tenir compte de plusieurs facteurs :

- Les caractéristiques des étudiantes et des étudiants, c'est-à-dire leur âge, leur sexe, leur conscience de soi, leurs attitudes, leur jugement moral, leur statut socioéconomique, ainsi que leur succès scolaire.
- Les caractéristiques des enseignantes et des enseignants, c'est-à-dire leurs attitudes, leurs valeurs, leurs croyances, leur expertise, ainsi que leur style d'enseignement.
- Les contenus d'apprentissage, c'est-à-dire la matière, le domaine d'études.
- L'environnement scolaire, c'est-à-dire l'approche pédagogique utilisée, le climat de la classe, les méthodes et les techniques mises de l'avant, les démarches réalisées, ainsi que les stratégies d'enseignement utilisées.

Morissette et Gingras (1989) valorisent différentes stratégies pour l'enseignement d'attitudes :

- L'imposition, c'est-à-dire le fait d'obliger les étudiantes et les étudiants à compléter une tâche, sans leur laisser le choix. Si une relation de confiance est déjà établie entre l'enseignante ou l'enseignant et l'étudiante ou l'étudiant, il y a de bonnes chances que cette dernière ou ce dernier exécute la tâche avec joie.
- Le conditionnement, c'est-à-dire le fait que l'enseignante ou l'enseignant accorde une importance à l'environnement d'apprentissage afin qu'il soit agréable et que les étudiantes et les étudiants s'y sentent bien pour apprendre. Le conditionnement fait aussi référence au fait que l'enseignante ou l'enseignant reconnaît le travail accompli par les étudiantes et les étudiants afin de les motiver et de les valoriser dans leurs apprentissages.
- L'information, c'est-à-dire le fait que l'enseignante ou l'enseignant communique efficacement en livrant un message clair, qu'elle ou qu'il croit au contenu du message et en soit suffisamment convaincu pour influencer positivement les étudiantes et les étudiants.
- L'apprentissage vicariant, c'est-à-dire le fait d'apprendre par l'expérience indirecte, en observant l'environnement et ce qui s'y passe, ce que font les autres. Les informations obtenues par les étudiantes et les étudiants à la suite de l'observation réalisée contribuent à modifier leurs attitudes, ainsi que leurs comportements.
- La modélisation, c'est-à-dire le fait que l'enseignante ou l'enseignant (ou toute autre personne proche) donne l'exemple aux étudiantes et aux étudiants. Un lien affectif étant à la base de ce type d'observation, les étudiantes et les étudiants apprennent beaucoup en observant leur modèle et aussi les retombées positives en lien avec les actions posées.
- L'expérience personnelle, c'est-à-dire le fait d'apprendre par l'expérience directe. Les étudiantes et les étudiants apprennent en passant à l'action, en vivant une

expérience personnelle, en ressentant les émotions, et les sentiments qui accompagnent la réalisation d'actions concrètes.

Ces auteurs indiquent également que plusieurs règles d'action sont à implanter afin de permettre l'acquisition d'attitudes :

- L'enseignante ou l'enseignant doit prendre appui sur les attitudes déjà acquises. En effet, dans l'apprentissage d'une attitude, il est important de se baser sur des attitudes déjà acquises, à l'égard d'un même objet ou d'un objet semblable, car elles constituent le fondement sur lequel nous pouvons bâtir les nouvelles acquisitions.
- L'enseignante ou l'enseignant doit ancrer sa pédagogie dans les besoins de l'étudiante ou de l'étudiant. En effet, pour apprendre, les étudiantes et les étudiants ont besoin de comprendre la signification et les conséquences d'un tel apprentissage.
- L'enseignante ou l'enseignant doit maintenir l'attention en variant les stimuli. En faisant preuve de créativité et en variant les stratégies d'enseignement et les démarches qui se vivent tout au long de l'apprentissage, l'enseignante ou l'enseignant maintiendra l'attention et la motivation des étudiantes et des étudiants.
- L'enseignante ou l'enseignant doit faire vivre des émotions positives aux étudiantes et aux étudiants. En connaissant un succès, les étudiantes et les étudiants réaliseront que les efforts fournis ont conduit à des résultats concluants et souhaiteront revivre de telles expériences.
- L'enseignante ou l'enseignant doit faire prendre conscience aux étudiantes et aux étudiants de la compétence acquise. Il est important que les étudiantes et les étudiants réalisent que l'enseignement a été efficace et qu'ils prennent conscience de l'acquisition de la compétence afin d'ancrer la nouvelle attitude.

- L'enseignante ou l'enseignant doit récompenser les résultats obtenus. Ce renforcement permettra aux étudiantes et aux étudiants de prendre conscience que lorsque l'apprentissage est réalisé, une récompense s'en suit. La probabilité qu'ils répètent l'expérience est alors très grande et le fait de répéter amènera une intégration de cette attitude.

Dans le but d'agencer les facteurs ayant un effet sur les attitudes, les stratégies d'enseignement d'attitudes et les règles d'action, Morissette et Gingras (1989) ont mis de l'avant trois approches permettant d'intégrer tous ces éléments essentiels :

1. Une approche inspirée de l'intériorisation qui permet à chaque étudiante ou étudiant de cheminer en étant soutenu par un enseignement personnalisé, du fait que l'enseignante ou l'enseignant choisit des techniques et des stratégies qui correspondent, le mieux possible, à l'évolution de chacune des étudiantes et de chacun des étudiants qui constituent le groupe.
2. Une approche inspirée des phases de l'intervention qui permet à chaque étudiante ou étudiant de cheminer en suivant différentes étapes. L'enseignante ou l'enseignant planifie ses activités d'enseignement et d'apprentissage en considérant les contenus affectifs qui se rapportent à chacune des étapes. De cette façon, les activités tiennent compte des dynamismes générés par les attitudes et leurs conséquences sur les apprentissages.
3. Une approche inspirée de principes de la métacognition qui permet à chaque étudiante ou étudiant de prendre conscience des apprentissages réalisés pour devenir responsable de ceux-ci. L'enseignante ou l'enseignant permet aux étudiantes et aux étudiants de prendre le contrôle de leur processus d'apprentissage en leur fournissant du soutien tant dans l'enseignement que dans l'évaluation d'attitudes.

Le tableau 5 présente un résumé des caractéristiques des modèles mis de l'avant par Morissette et Gingras (1989).



Tableau 5  
Caractéristiques des modèles mis de l'avant par Morissette et Gingras (1989)

Facteurs ayant un effet sur les attitudes	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Caractéristiques des étudiantes et des étudiants (âge, sexe, concept de soi, attitudes, jugement moral, statut socioéconomique, succès scolaire)</li> <li>• Caractéristiques des enseignantes et des enseignants (attitudes, valeurs, croyances, expertise, style d'enseignement)</li> <li>• Contenus d'apprentissage (matière, domaine)</li> <li>• Environnement scolaire (approche pédagogique, climat de classe, méthodes techniques, démarches, stratégies d'enseignement)</li> </ul>
Stratégies d'enseignement d'attitudes	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Imposition (obligation faite à l'étudiante ou l'étudiant de compléter une tâche)</li> <li>• Conditionnement (importance de l'environnement sur l'acquisition ou le changement des connaissances, des émotions et des comportements)</li> <li>• Information (principes de toute communication efficace)</li> <li>• Apprentissage vicariant (apprentissage par l'expérience indirecte)</li> <li>• Modélisation (apprentissage par l'exemple)</li> <li>• Expérience personnelle (apprentissage par l'expérience directe)</li> </ul>
Règles d'action	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prendre appui sur les attitudes déjà acquises</li> <li>• Ancrer sa pédagogie dans les besoins de l'étudiante ou de l'étudiant</li> <li>• Maintenir l'attention en variant les stimuli</li> <li>• Faire vivre des émotions positives</li> <li>• Faire prendre conscience de la compétence acquise</li> <li>• Récompenser les résultats obtenus</li> </ul>
Approches intégratrices	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Approche inspirée de l'intériorisation (trois composantes de l'attitude et intériorisation)</li> <li>• Approche inspirée des phases de l'intervention (principales étapes de toute intervention pédagogique)</li> <li>• Approche inspirée de principes de la métacognition (autoévaluation formatrice)</li> </ul>

Grisé et Trottier (1997) ont développé un modèle d'enseignement des habiletés professionnelles d'ordre socioaffectif en Techniques humaines. Leur cadre conceptuel se base sur plusieurs familles de modèles d'enseignement :

- Des familles de modèles inspirées de la personne qui prônent le développement intégral de l'étudiante ou de l'étudiant, ainsi que le respect de son rythme et de son style d'apprentissage dans le respect de ses besoins;
- Des familles de modèles d'enseignement basées sur l'interaction sociale qui mettent l'accent sur la façon dont les étudiantes et les étudiants interagissent, ainsi que sur la qualité des relations qu'ils entretiennent entre eux;
- Des familles de modèles basées sur le traitement de l'information qui se basent sur la réception, l'intégration, ainsi que l'exploitation adéquate de l'information et qui permettent d'amener les étudiantes et les étudiants à apprendre les processus d'apprentissage, à acquérir des connaissances et à structurer celles-ci de façon utile;
- Des familles de modèles d'enseignement basées sur la modification du comportement qui partent du postulat que le comportement peut s'expliquer par des variables extérieures à l'organisme et qui permettent aux étudiantes et aux étudiants d'acquérir des comportements positifs et valorisants pour eux-mêmes et l'environnement.

En plus de s'inspirer des différentes familles de modèles présentées ci-haut, le modèle développé par Grisé et Trottier (1997) possède trois concepts clés :

1. L'engagement, qui constitue le point de départ du processus d'apprentissage;
2. L'apprentissage significatif, qui amène les étudiantes et les étudiants à passer par différentes phases d'apprentissage et qui permet un apprentissage en profondeur centré sur l'étudiante ou l'étudiant;
3. L'exercice professionnel, qui permet aux étudiantes et aux étudiants d'apprendre dans l'action par l'expérience directe et personnelle.

Le modèle d'enseignement apprentissage du domaine socioaffectif élaboré par Grisé et Trottier (1997) se base sur la construction active de représentations affectives personnelles par les étudiantes et les étudiants. Il favorise l'apprentissage des habiletés professionnelles d'ordre socioaffectif en mettant de l'avant une démarche progressive (Grisé et Trottier, 1997). Il permet aux étudiantes et aux étudiants de réaliser un apprentissage significatif qui les guidera vers le développement de compétences en lien avec les habiletés professionnelles d'ordre socioaffectif (*Ibid.*). Ce modèle outille également les enseignantes et les enseignants afin de leur permettre une planification d'enseignement dans le domaine socioaffectif (*Ibid.*). Il permet :

1. D'identifier les objets d'apprentissage, c'est-à-dire les habiletés professionnelles d'ordre socioaffectif à enseigner. Grisé et Trottier (1997) ont identifié onze habiletés professionnelles d'ordre socioaffectif qu'ils ont divisé en trois dimensions :
  - La dimension de la personnalité composée de l'ouverture à l'expérience, la prise en charge personnelle et le recours à l'environnement;
  - La dimension de la relation avec le milieu composée de la relation interpersonnelle, l'acceptation de l'autre, l'adaptation personnelle, la réaction socioaffective et la prise en charge professionnelle;
  - La dimension de l'engagement professionnel composée de l'engagement dans le milieu, l'engagement axiologique et l'engagement éthique.
2. De préciser les contenus de formation, les éléments de l'habileté, les critères de performance et le contexte de réalisation, c'est-à-dire l'application de l'habileté dans la réalité professionnelle, les composantes essentielles de l'habileté, les exigences qui permettront de porter un jugement sur l'atteinte de chaque élément de l'habileté, ainsi que les conditions dans lesquelles devra être placé l'étudiante ou l'étudiant pour réaliser ses apprentissages et pour démontrer sa maîtrise de l'habileté ciblée;

3. De définir les étapes de l'apprentissage significatif, c'est-à-dire la façon d'amener les étudiantes et les étudiants à acquérir les habiletés professionnelles d'ordre socioaffectif. Grisé et Trottier (1997) ont identifié six étapes dans le processus d'apprentissage significatif :
  - a. La perception globale où l'étudiante ou l'étudiant identifiera et décrira ses impressions et sensations à partir d'une situation d'apprentissage dans le but de faire une prise de conscience en lien avec ses perceptions;
  - b. La conceptualisation de l'émotion où l'étudiante ou l'étudiant identifiera, c'est-à-dire nommera l'émotion ou les émotions ressenties dans le but de se les représenter cognitivement;
  - c. L'évaluation où l'étudiante ou l'étudiant évaluera les comportements adoptés lors d'une situation d'apprentissage en lien avec les exigences associées à sa future profession;
  - d. La mise en application où l'étudiante ou l'étudiant pourra utiliser ses nouvelles acquisitions dans des situations concrètes;
  - e. L'attribution de signification où l'étudiante ou l'étudiant organisera ses acquis de façon consciente en les intégrant dans ses structures cognitive et affective;
  - f. Le transfert où l'étudiante ou l'étudiant utilisera ses nouvelles acquisitions dans des situations d'apprentissage où la complexité est davantage présente.
- De proposer des stratégies, des techniques et des formules d'enseignement retenues afin de favoriser l'apprentissage des habiletés professionnelles d'ordre socioaffectif ciblées. Grisé et Trottier (1997) proposent les stratégies suivantes : l'acte d'écrire, l'apprentissage coopératif, les stratégies centrées sur le comment et le pourquoi, le développement des habiletés de penser, l'élaboration cognitive, l'enseignement par les pairs, la méthode des cas, la

méthode des discussions, la résolution de problèmes, la méthode des projets, le schéma de concepts et le transfert.

4. De présenter des instruments de mesure et des outils d'évaluation afin de vérifier l'atteinte de la maîtrise des habiletés professionnelles d'ordre socioaffectif par les étudiantes et les étudiants.

Le tableau 6 présente les composantes du modèle du domaine affectif développé par Grisé et Trottier (1997, p. 128 et p. 189-190).

Tableau 6  
Composantes du modèle d'enseignement du domaine affectif développé par  
Grisé et Trottier (1997)

1. Objets d'apprentissage	Ensemble des 11 habiletés professionnelles d'ordre socioaffectif : <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dimension Personnalité (ouverture à l'expérience, prise en charge personnelle, recours à l'environnement)</li> <li>• Dimension Relation avec le milieu (relation interpersonnelle, acceptation de l'autre, adaptation personnelle, réaction socioaffective, prise en charge professionnelle)</li> <li>• Dimension Engagement professionnel (engagement dans le milieu, engagement axiologique, engagement éthique)</li> </ul>
2. Énoncé de formation de chacune des habiletés	Précise de façon univoque l'application de l'habileté dans la réalité professionnelle
3. Éléments de l'habileté	Précisent les composantes essentielles de l'habileté
4. Critères de performance	Définissent les exigences permettant de porter un jugement sur l'atteinte de chacun des éléments de l'habileté
5. Contexte de réalisation	Précise les conditions dans lesquelles sera placé l'étudiante ou l'étudiant pour réaliser ses apprentissages et pour démontrer l'atteinte d'une habileté
6. Phases de l'apprentissage significatif de l'habileté	Précisent la séquence des démarches d'apprentissage de l'habileté (perception globale, conceptualisation de l'émotion, évaluation, mise en application, attribution de signification, transfert)
a. Stratégies d'enseignement	Ensemble d'opérations et de ressources pédagogiques, planifié par l'enseignant, pour susciter l'apprentissage chez l'étudiante ou l'étudiant (acte d'écrire, apprentissage coopératif, stratégies centrées sur le comment et le pourquoi, développement des habiletés de penser, élaboration cognitive, enseignement par les pairs, méthode des cas, méthode des discussions, résolution de problèmes, méthode des projets, schéma de concepts, transfert)

b. Activités d'apprentissage	Actions ou travaux s'adressant à l'étudiante ou l'étudiant en vue de réaliser des apprentissages visant l'atteinte d'un ou plusieurs objectifs
c. Outils d'évaluation	Instruments permettant de recueillir, d'analyser et d'interpréter les données relatives à la réalisation des objectifs proposés

Beauchamp (2013) a identifié différentes stratégies pédagogiques considérées efficaces pour enseigner des attitudes. Parmi celles-ci, nous retrouvons l'apprentissage coopératif, le groupe-discussion, les jeux de rôles, les laboratoires en petit groupe, la présentation orale, la supervision de stage, le travail en équipe et le tutorat. Beauchamp (2013) a aussi constaté que les stratégies pédagogiques privilégiées pour l'enseignement d'attitudes mettent les étudiantes et les étudiants en contact avec l'autre (collègues et/ou enseignante ou enseignant). Beauchamp (2013) met aussi de l'avant le fait que l'enseignement d'attitudes se fait tout au long de la formation, ce processus n'étant pas nécessairement associé à un ou des cours. Ces stratégies et constats seront considérés dans la conception de l'activité d'enseignement d'attitudes professionnelles. Aylwin (1996) expose que pour qu'il y ait apprentissage, il faut qu'il y ait de l'émotion. Il va sans dire que les étudiantes et étudiants apprendront dans l'émotion.

Ayant discuté avec plusieurs enseignantes et enseignants à propos de l'enseignement d'attitudes professionnelles, la distinction entre l'enseignement d'attitudes professionnelles et la gestion de classe ne semble pas toujours claire. La prochaine section permettra d'apporter certaines nuances entre ces deux concepts.

### **1.5 Gestion de classe et enseignement d'attitudes professionnelles**

La gestion de classe et l'enseignement d'attitudes professionnelles pourraient être perçus comme des notions identiques. Puisque cet essai porte sur l'enseignement d'attitudes professionnelles, il est important pour nous de définir ces notions complémentaires, mais non identiques.

Comme le précise Meloche (2010), les étudiantes et les étudiants de niveau collégial se retrouvent dans une étape de vie exigeante, car c'est à ce moment qu'ils passent de l'adolescence à l'âge adulte et cette étape les place devant des choix souvent difficiles à faire. L'enseignante ou l'enseignant qui s'attend à ce que les étudiantes et les étudiants désirent acquérir des savoirs, développer des savoir-faire et des savoir-être empreints de maturité, seront probablement déçus, car les comportements de ces jeunes alternent souvent entre ceux propres à l'adolescence et ceux attendus à l'âge adulte (Meloche, 2010). La gestion de classe devient donc essentielle afin de capter l'attention de ces adultes en devenir pour leur permettre de se développer globalement comme personne.

La gestion de classe se définit comme un ensemble de stratégies mises en oeuvre par une enseignante ou un enseignant dans le but de guider ses étudiantes et ses étudiants dans l'adoption de comportements appropriés en classe. (Bissonnette, Gauthier et Castonguay, 2017). Ces auteurs mentionnent également que ces stratégies visent à prévenir le désordre et à corriger les comportements inadéquats afin de rendre les apprentissages possibles (*Ibid.*). Lacourse (2014) définit la gestion de classe comme le fait d'assumer une fonction organisationnelle et démocratique se traduisant dans l'exercice d'un pouvoir d'influence juste et équitable de l'enseignante ou de l'enseignant, pouvoir basé sur sa capacité à motiver ses étudiantes et ses étudiants à construire leur savoir en considérant leurs caractéristiques individuelles, pouvoir aussi basé sur sa compétence disciplinaire, son identité, son statut, ainsi que son style. Selon Nault et Lacourse (2008), la gestion de classe inclut le contrôle des comportements en classe, mais aussi la gestion de la planification et l'organisation de l'enseignement. Comme l'indique Desbiens (2006), le sens donné à la gestion de classe n'est plus lié à la seule gestion de l'indiscipline, mais à tout ce qui touche l'aménagement et la régulation de l'utilisation de l'espace physique, du matériel, du temps, de même qu'à la gestion des groupes d'étudiantes et d'étudiants passant par la mise en place et l'application de règles de vie accompagnées d'interventions destinées à prévenir et à corriger les inconduites et à soutenir les efforts

d'autorégulation des étudiantes et des étudiants. Archambault et Chouinard (2016) ajoutent que la gestion de classe vise également à encourager le développement de l'autonomie et de l'autocontrôle chez les étudiantes et les étudiants.

La gestion de classe est donc très importante, car elle favorise les apprentissages. Elle n'est cependant pas synonyme d'enseignement d'attitudes professionnelles. Viau (2009) précise que l'enseignante ou l'enseignant peut intervenir sur différents facteurs liés à la classe afin de favoriser la motivation des étudiantes et des étudiants :

- Les activités d'enseignement et d'apprentissage qu'il utilise dans sa classe;
- Ses attentes, son style d'autorité, ainsi que le rôle de modèle qu'il s'accorde;
- Ses pratiques évaluatives;
- Le climat de la classe se traduisant par la sécurité, le sentiment d'appartenance, la collaboration et le respect des différences individuelles;
- Les récompenses et les sanctions qu'il accorde.

Ces éléments, sur lesquels l'enseignante ou l'enseignant peut exercer du contrôle, l'amènent à intégrer une dynamique motivationnelle dans ses cours, donc favorise une bonne gestion de classe (Viau, 2009). L'enseignement d'attitudes professionnelles a une portée beaucoup plus large, car il part des programmes d'études, se tourne vers les exigences du marché du travail et des universités pour former des étudiantes et des étudiants qui seront à même d'adopter des attitudes professionnelles et des comportements appropriés à l'exercice de leur future profession.

Cette distinction est importante pour nous, car le but de l'essai est de concevoir une activité d'enseignement d'attitudes professionnelles et non une activité servant à la gestion de classe. Selon nous, des liens existent entre ces notions, mais comme nous l'avons mentionné, les buts visés sont différents.



En se calquant sur la réalité, la situation authentique permet de soutenir la motivation des étudiantes et des étudiants pour ainsi favoriser une bonne gestion de classe, ainsi que l'apprentissage. La prochaine section présente la situation authentique.

## **1.6 Situation authentique**

Dans un contexte d'apprentissage, une situation authentique évoque l'idée de faire vivre aux étudiantes et aux étudiants en classe une sorte de répétition générale des fonctions de travail qu'ils devront accomplir une fois leurs études complétées ou au cours de moments clés de leur vie de citoyens (Duval et Pagé, 2013). Plus largement, cette expression peut aussi désigner un contexte d'apprentissage qui offre aux étudiantes et aux étudiants l'occasion d'être actifs dans le développement de certaines compétences (*Ibid.*). Leroux, Hébert et Paquin (2015) définissent la situation authentique comme une simulation, à petite échelle, d'une tâche réaliste ou se rapprochant de la vie réelle en lien avec le domaine d'études, le domaine professionnel ou faisant des liens entre la vie personnelle et citoyenne.

Duval et Pagé (2013) mettent de l'avant cinq grandes caractéristiques d'une situation authentique :

- Un contexte d'apprentissage réaliste, c'est-à-dire qui se rapproche grandement de la réalité du marché du travail ou de la future vie professionnelle de l'étudiante ou de l'étudiant;
- L'accomplissement d'une réalisation et non une simple reprise d'information, c'est-à-dire, une action réelle de l'étudiante ou de l'étudiant dans un contexte réaliste;
- La proposition de tâches complexes mettant au premier plan l'innovation et le jugement, c'est-à-dire des tâches dont le niveau de complexité se rapproche

grandement de la réalité du marché du travail ou de la future vie professionnelle de l'étudiante ou de l'étudiant;

- Une consultation entre les étudiantes et les étudiants, ainsi que l'ajout d'une rétroaction dans le but d'améliorer la réalisation, c'est-à-dire une interaction entre les étudiantes et les étudiants accompagnés d'une rétroaction faite par l'enseignante ou l'enseignant;
- Une motivation forte dépassant le désir d'obtenir une bonne note, c'est-à-dire une réelle motivation d'accomplir cette tâche complexe.

La situation authentique convient particulièrement à l'enseignement d'attitudes, car elle vise à proposer aux étudiantes et aux étudiants des tâches complexes qui favorisent l'innovation et le jugement (*Ibid.*). Pour concevoir une situation authentique, Duval et Pagé (2013) spécifient que nous devons commencer par explorer et analyser le programme d'études, les compétences et les situations professionnelles, que nous devons ensuite voir à exploiter des situations que nous retrouvons sur le marché du travail, et que par la suite, nous devons explorer les habiletés intellectuelles à développer comme sources d'inspirations et que nous devons nous attarder au type de connaissances à acquérir par les étudiantes et les étudiants. La deuxième étape consiste à prendre en compte le contexte du cours en lien avec le moment accordé à la situation authentique dans la session et dans la séquence d'apprentissage des étudiantes et des étudiants (Duval et Pagé, 2013). La tâche concrète peut ensuite être élaborée par la rédaction des consignes et des outils d'évaluation (*Ibid.*).

La conception de l'activité d'enseignement devra tenir compte de ces principes afin que les étudiantes et les étudiants apprennent à l'aide de situations qui se rapprochent grandement de la réalité du marché du travail. Celle-ci devra cependant être conçue en respectant le principe de cohérence présent dans le concept d'alignement pédagogique. La section suivante présentera ce concept.

## 2 CONCEPT D'ALIGNEMENT PÉDAGOGIQUE

Tel que mentionné précédemment, la conception de l'activité d'enseignement d'attitudes professionnelles pour des étudiantes et des étudiants du programme de Commercialisation de la mode se basera également sur le concept d'alignement pédagogique.

À la suite de la recension d'écrits effectuée, nous constatons que l'alignement pédagogique (*constructive alignment*) semble être une appellation utilisée surtout dans le milieu universitaire. Cette approche intègre le design pédagogique et a pour but de toujours garder l'objectif ultime en tête, c'est-à-dire ce que les étudiantes et les étudiants devraient connaître et devraient être en mesure de démontrer à la fin d'un cours (Kenny, 2012). Bélisle (2015) souligne que l'alignement pédagogique consiste à établir une cohérence entre la ou les cibles d'apprentissage, les modalités d'enseignement-apprentissage et les modalités d'évaluation. Cette approche suppose que lorsque les objectifs, les activités d'enseignement et d'apprentissage et les méthodes d'évaluation sont volontairement alignés ou planifiés, les résultats de l'apprentissage sont améliorés (Blumberg, 2009). Elle suppose aussi que les étudiantes et les étudiants sont au cœur de la création de sens et doivent construire leurs propres connaissances (Biggs, 1996). La figure 1 illustre le concept d'alignement pédagogique de Biggs (1996).

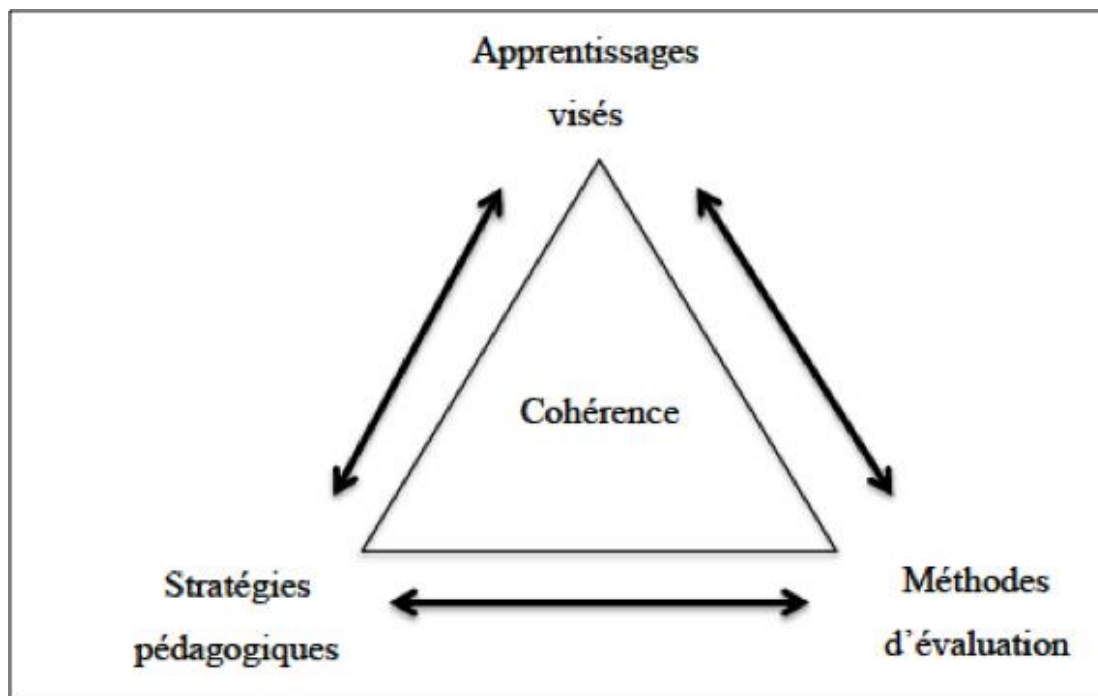


Figure 1 Alignement pédagogique de Biggs (1996)

Source : Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education*, 32 : 347-364.

L'alignement pédagogique correspond au principe de cohérence qui doit exister entre les apprentissages visés, les stratégies pédagogiques et les méthodes d'évaluation dans le but de favoriser des apprentissages significatifs (Biggs, 1996). Kenny (2012) précise que pour maximiser la qualité des apprentissages des étudiantes et des étudiants, les enseignantes et les enseignants doivent développer des cours favorisant l'apprentissage de ceux-ci en se basant sur différents critères :

- L'alignement avec l'ensemble des cours et les objectifs visés;
- L'authenticité;
- Les défis permettant de capter l'intérêt et la motivation des étudiantes et des étudiants;
- Les interactions constructives;

- La progression des tâches liées aux apprentissages.

Kenny (2012) souligne aussi que le respect de ces principes amènera la création d'un système d'apprentissage permettant aux étudiantes et aux étudiants d'apprendre en profondeur atteignant ainsi les objectifs des cours, ainsi que les exigences des évaluations.

Dans l'alignement pédagogique, Kenny (2012) nous propose différentes stratégies à privilégier :

- Communiquer clairement les objectifs des cours et les critères de performance;
- Démontrer de l'enthousiasme, de la transparence, de l'honnêteté, de l'humilité et de l'accessibilité afin de servir de modèle;
- Donner des explications claires et varier les activités d'apprentissage;
- Donner régulièrement de la rétroaction pour faciliter la construction des apprentissages;
- Établir des objectifs réalistes et offrir des choix quant aux contenus d'apprentissages et aux processus;
- Établir une structure claire;
- Favoriser l'interprétation, l'élaboration et la métacognition, ainsi que des activités permettant de rendre les étudiantes et les étudiants actifs;
- Impliquer les étudiantes et les étudiants et leur permettre d'interagir entre eux;
- Poser des questions et démontrer de l'intérêt face aux opinions et intérêts des étudiantes et des étudiants;

- Préparer les leçons en ciblant quelques notions essentielles et axer sur les informations essentielles entre les lectures et les laboratoires.

Ces stratégies permettent d'organiser les cours et de leur donner une structure, de conserver une motivation intrinsèque chez les étudiantes et les étudiants et de favoriser l'engagement de ceux-ci. Ces différents éléments favorisent un apprentissage en profondeur.

L'alignement pédagogique servira de base à la conception de l'activité d'enseignement d'attitudes professionnelles, car comme le mentionne Biggs (1996), il vise des apprentissages significatifs. L'alignement pédagogique met également de l'avant différentes stratégies qui favoriseront la conception d'une activité d'enseignement de qualité (Kenny, 2012). Il va sans dire que la conception de l'activité tiendra compte de ces stratégies. Celle-ci devra cependant être conçue selon une structure ou un cadre bien établi. La section suivante guidera cette structure et ce cadre.

### 3 CONCEPT D'INGÉNIERIE PÉDAGOGIQUE

Pour concevoir une activité d'enseignement d'attitudes professionnelles pour des étudiantes et des étudiants du programme de Commercialisation de la mode, nous nous baserons sur le concept d'attitude professionnelle, sur celui d'alignement pédagogique, mais aussi sur les concepts de design et d'ingénierie pédagogique. Nous ferons la différence entre le design (cette section-ci) et l'ingénierie pédagogique (prochaine section).

#### 3.1 Design pédagogique

Selon Legendre (2005), le design pédagogique est une discipline de l'éducation appliquée aux éléments qu'ont en commun la didactique et la pédagogie permettant la conception, l'élaboration et la prescription de devis pédagogiques tenant compte de paramètres spécifiques à des situations pédagogiques particulières. Le design

pédagogique consiste donc à développer des scénarios pédagogiques qui tiennent compte de différentes stratégies d'enseignement et d'apprentissage optimales visant l'atteinte de résultats attendus.

Selon Smith et Ragan (1999), le design pédagogique (*Instructional design*) est défini comme un processus réflexif et systématique de planification intégrant des stratégies d'enseignement et d'apprentissage en lien avec les compétences ciblées, les activités d'enseignement et d'apprentissage, le matériel didactique, les sources d'information et l'évaluation. Selon cette vision, le design pédagogique consiste d'abord à décider ce que les étudiants peuvent et doivent apprendre en lien avec le sujet traité pour ensuite réfléchir et planifier comment les apprentissages pourront être facilités. Comme le spécifie Fink (2005), cette approche exige du temps et des efforts, mais elle offre une façon différente d'amener les étudiants vers des apprentissages significatifs.

L'appellation design pédagogique (*Instructional Design*) est apparu dans les années soixante (Basque, 2004, 2010; Deschamp, 2015; Poellhuber et Fournier St-Laurent, 2014). À ce moment, des chercheuses et des chercheurs américains travaillaient à développer une méthode de planification et de développement de l'enseignement systémique (Basque, 2004, 2010; Deschamp, 2015). À ses débuts, le design pédagogique était davantage tourné vers l'élaboration d'un scénario pédagogique. Avec les années, sa définition s'est toutefois élargie. Basque (2004, 2010) définit le design pédagogique comme un système complexe permettant de mettre en interaction différents éléments comme des objets d'apprentissage, des stratégies pédagogiques, des stratégies d'évaluation, les caractéristiques des apprenantes et des apprenants, ainsi que les médias utilisés dans la construction d'une partie ou de l'ensemble d'un cours. Basque (2004, 2010) précise que le design pédagogique apparaît comme une méthode systémique qui tient compte et s'intéresse à toutes les phases du cycle de vie d'un système d'apprentissage.

Le concept de design pédagogique rejoint les modèles d'enseignement de Morissette et Gingras (1989) et de Grisé et Trottier (1997) sur plusieurs points. En effet, il donne une structure au processus de conception d'une activité d'enseignement et permet de tenir compte des objets d'apprentissage, des stratégies pédagogiques, des stratégies d'évaluation, des caractéristiques des apprenantes et des apprenants, ainsi que de l'environnement (Basque, 2004, 2010). Le but étant de favoriser des apprentissages significatifs (Fink, 2005; Grisé et Trottier, 1997). Il permet de tenir compte des règles d'actions de Morissette et Gingras (1989) autant que des phases de l'apprentissage significatif avancées par Grisé et Trottier (1997) en établissant une structure et un cadre. L'enseignement d'attitudes professionnelles sera ainsi balisé et structuré. Il rejoint aussi la cohérence présente dans l'alignement pédagogique présenté par Kenny (2012).

Comme Basque (2004, 2010) et Deschamps (2015), nous considérons que le design intègre maintenant de plus en plus de pratiques et de principes issus des disciplines du génie, c'est pourquoi le design pédagogique s'est transformé en ingénierie pédagogique.

### **3.2 Ingénierie pédagogique**

Tel que mentionné dans la section précédente, le concept d'ingénierie pédagogique constitue l'élargissement du concept de design pédagogique. L'ingénierie pédagogique est considérée comme une démarche rationnelle soutenue par des dispositifs adaptés aux contextes de formation. C'est une approche qui conjugue la rationalité et l'adéquation au réel (Deschamps, 2015; Marchand, Loisier, Bernatchez et Page-Lamarche, 2002). Avec l'ingénierie cognitive et l'ingénierie des systèmes d'information, le design pédagogique est l'un des éléments constituant la notion d'ingénierie pédagogique (Paquette, 2005). La figure 2 permet d'illustrer cette notion.



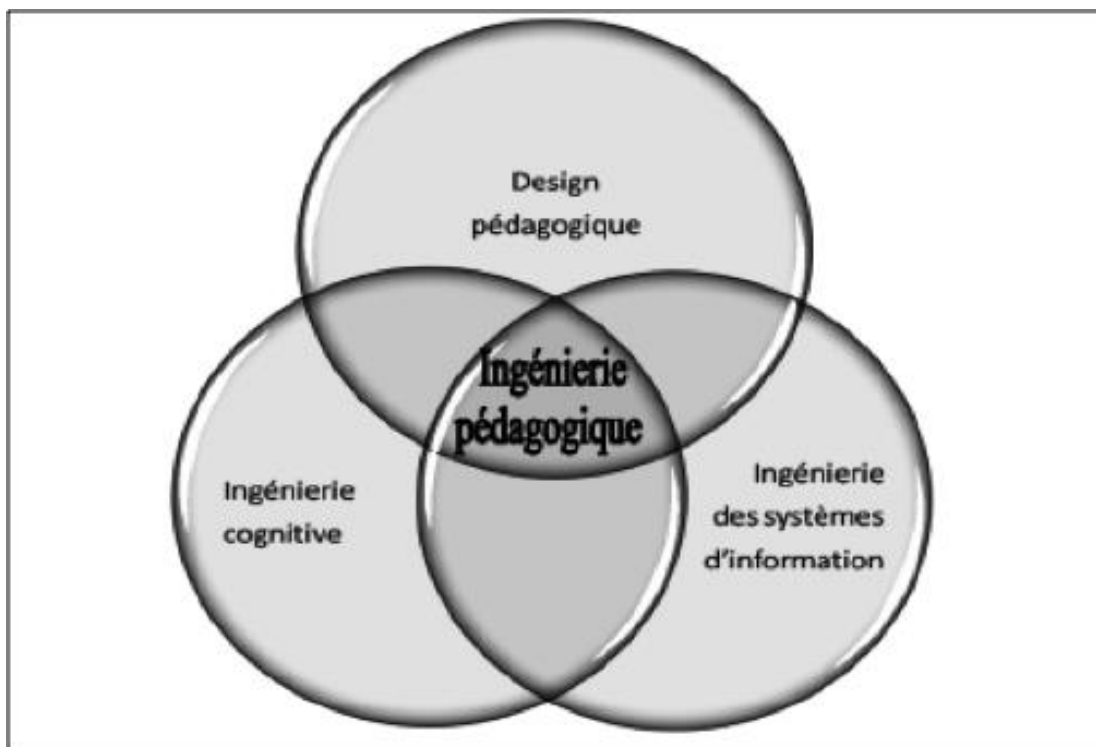


Figure 2 Tripartite de l'ingénierie pédagogique

Source : Paquette, G. (2005). *L'ingénierie pédagogique*. Québec : Presse de l'Université du Québec.

L'ingénierie pédagogique comprend cinq phases, soit l'Analyse, le Design, le Développement, l'Implantation et l'Évaluation, mieux connues sous l'acronyme ADDIE (Basque, 2010; Deschamps, 2015; Lebrun, 2007).

Plusieurs auteurs ont défini et adapté leur propre modèle d'ingénierie pédagogique, par exemple Basque (2010), Flesher et Peacock (2004), Lebrun (2007) et Paquette (2005), mais celui que nous avons décidé d'adopter est celui de Lebrun (2007) utilisé aussi par Deschamps (2015), car nous considérons que c'est un modèle qui cadre bien avec le côté pédagogique de l'essai, soit la conception d'une activité d'apprentissage d'attitudes professionnelles. Deschamps (2015) a schématisé le modèle ADDIE de Lebrun (2017). Ce schéma est présenté à la figure 3.

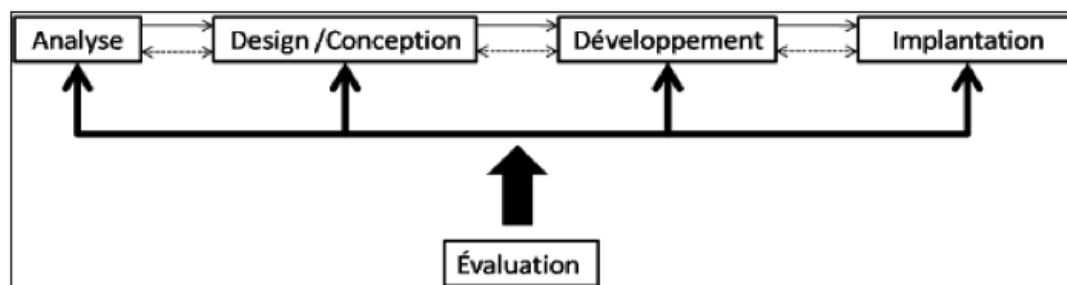


Figure 3 Modèle ADDIE de Lebrun (2007)

Source : Deschamps, P. (2015). *Conception d'un dispositif d'apprentissage en ligne, selon le modèle ADDIE, portant sur la compétence en asepsie du programme collégial Techniques de denturologie*. Essai de maîtrise en éducation, Université de Sherbrooke, Sherbrooke.

Le modèle ADDIE de Lebrun (2007) présente une démarche rationnelle, séquentielle et logique permettant la mise sur pied d'un processus assez solide pour résoudre des problèmes de développement de ressources d'enseignement et d'apprentissage qui répondent à des besoins précédemment analysés. Ce modèle nous permet de suivre séquentiellement les étapes, mais nous permet aussi de faire des retours en arrière en fonction du cheminement du projet. L'Analyse correspond à la première étape et permet à l'enseignante et à l'enseignant d'amorcer une réflexion sur les besoins de la formation partant de la nature du problème ciblé et des objectifs visés par la construction du dispositif d'apprentissage (Deschamps, 2015). Le Design correspond à la deuxième étape et, comme le mentionne Basque (2010), a pour objet de développer la stratégie pédagogique, de sélectionner les médias d'apprentissage en plus des différents éléments composant le matériel pédagogique à développer pour le cours. Le Développement correspond à la troisième étape et, comme le spécifie Lebrun (2007), permet de construire les plans de leçons et d'élaborer toutes les ressources nécessaires (documents, médias, *etc.*). L'Implantation constitue la quatrième étape et, comme le précise Deschamps (2015), consiste à rendre le produit disponible et accessible aux participantes et aux participants ciblés. La dernière étape est celle de l'Évaluation qui consiste, comme le précise Lebrun (2007) à effectuer

l'évaluation de tout le système d'apprentissage afin de valider son efficacité et sa qualité en plus de poser un regard sur le processus en entier.

Le modèle ADDIE de Lebrun (2007) nous permettra de donner une structure à la démarche de conception d'une activité d'enseignement d'attitudes professionnelles. Cette structure étant complexe et complète, nous considérons qu'elle nous permettra de concevoir une activité d'enseignement de qualité.

#### 4 OBJECTIFS SPÉCIFIQUES DE L'ESSAI

Plusieurs attitudes professionnelles se rapprochant du domaine de l'administration ont été identifiées par Boudreault (2004) et par Pratte, Ross et Petitclerc (2014). Certains auteurs nous ont inspirée (Boudreault, 2004; Le Boterf, 2011; Morissette et Gingras, 1989; Pratte, Ross et Petitclerc, 2014) et nous ont permis de formuler notre propre définition du concept d'attitude professionnelle. Les modèles d'enseignement d'attitudes mis de l'avant par Morissette et Gingras (1989) et par Grisé et Trottier (1997) guideront la conception de l'activité d'enseignement d'attitudes professionnelles. Le concept d'attitudes professionnelles constituera le fondement même de l'activité d'enseignement d'attitudes professionnelles.

Les concepts d'alignement pédagogique (Kenny, 2012), de design pédagogique (Basque, 2004, 2010; Deschamps, 2015) et d'ingénierie pédagogique (Basque, 2004, 2010; Deschamps, 2015; Lebrun, 2007) seront à la base de la conception de l'activité d'enseignement d'attitudes professionnelles. De façon plus spécifique, les stratégies privilégiées par Kenny (2012), selon l'alignement pédagogique (Biggs, 1996), permettront une conception cohérente et de qualité. Le modèle ADDIE de Lebrun (2007) constituera la structure de la démarche de conception d'une activité d'enseignement d'attitudes professionnelles.

Rappelons l'objectif général de notre recherche : Concevoir une activité d'enseignement d'attitudes professionnelles dans le programme de Commercialisation de la mode du Collège Laflèche selon l'alignement pédagogique

et le modèle ADDIE. À partir de cet objectif général, nous visons les objectifs spécifiques suivants :

1. Identifier les attitudes professionnelles à enseigner auprès d'étudiantes et d'étudiants du programme collégial de Commercialisation de la mode du Collège Laflèche;
2. Concevoir une activité d'enseignement d'attitudes professionnelles adaptée au programme collégial de Commercialisation de la mode selon l'alignement pédagogique de Kenny (2012) et le modèle ADDIE de Lebrun (2007);
3. Valider cette activité auprès d'enseignantes et d'enseignants du programme de Commercialisation de la mode du Collège Laflèche.

## **TROISIÈME CHAPITRE**

### **MÉTHODOLOGIE**

La conception d'une activité d'enseignement d'attitudes professionnelles doit se baser sur une méthodologie rigoureuse afin d'assurer la validité et la fiabilité de celle-ci. Ce troisième chapitre présente les choix méthodologiques qui ont été privilégiés afin de répondre aux trois objectifs spécifiques présentés à la page précédente.

Dans un premier temps, un aperçu général de l'approche méthodologique sera présenté permettant de mettre en lumière le paradigme épistémologique, le pôle de recherche, ainsi que le type d'essai. Par la suite, le choix des participantes et des participants, les outils de collecte de données, le déroulement de l'essai et les considérations éthiques seront expliqués. Enfin, les méthodes d'analyse des résultats seront présentées, suivies des moyens pris pour assurer la scientificité ainsi que des limites de l'essai.

#### **1 APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE**

Le paradigme épistémologique de l'essai est de nature interprétative et l'approche méthodologique correspond à une recherche de type qualitatif (Loiselle et Harvey, 2007; Savoie-Zajc et Karsenti, 2011). En effet, c'est la dynamique du phénomène étudié que nous cherchons à comprendre. Nous nous tournons principalement vers des données qualitatives, car ce sont des mots et des comportements difficilement quantifiables qui seront recueillis (Fortin, 2010; Savoie-Zajc, 2011). L'approche méthodologique se tourne vers le pôle innovation (Lecavalier, 2013). Selon la recension d'écrits faite, la conception d'une activité d'enseignement d'attitudes professionnelles dans des programmes de Techniques administratives ne semble pas avoir fait l'objet d'une recherche. La conception de cette activité d'enseignement est donc innovatrice et le type d'essai se rattache à la conception d'activités

d'enseignement. Il s'agit en fait d'une recherche développement. Ce type de recherche considère le développement de modèles ou d'activités ayant une incidence sur l'action éducative (Loiselle et Harvey, 2007). La recherche développement est compatible avec une approche qualitative/interprétative, car elle permet de mieux soutenir le développement du produit en mettant davantage en lumière les réflexions dans l'action ainsi que les perceptions des acteurs de l'expérience de recherche développement (Loiselle et Harvey, 2007). Les données recueillies seront de nature principalement qualitative, mais certaines seront de nature quantitative.

Le modèle de recherche développement adopté dans l'essai est celui proposé par Harvey et Loiselle (2009). Nous avons choisi ces auteurs, car ils ont analysé différentes démarches de recherche développement utilisées en éducation et ont développé un modèle synthèse qui décrit les principales étapes et phases de ce type de démarche (Harvey et Loiselle, 2009). Ce modèle identifie les différentes étapes d'opérationnalisation d'une recherche développement (*Ibid.*). Il comprend cinq étapes : l'origine de la recherche, le référentiel, la méthodologie, l'opérationnalisation et les résultats (voir tableau 7). L'origine de la recherche est en lien direct avec la problématique. Le référentiel correspond au cadre de référence. La méthodologie permet d'assurer une rigueur et une pertinence à la recherche. L'opérationnalisation correspond à la phase où l'activité d'enseignement d'attitudes professionnelles est développée. Seule la mise à l'essai, qui est une sous-étape de l'opérationnalisation, ne sera pas effectuée dans le cadre de cet essai à cause de l'ampleur de cette sous-étape. Les résultats font référence au produit fini, soit l'activité d'enseignement d'attitudes professionnelles terminée.

Inspirée de Deschamps (2015), le tableau 7 présente une analogie entre les étapes de la recherche développement de Harvey et Loiselle (2009) et les étapes ADDIE selon Lebrun (2007). Plusieurs points communs ressortent de ces deux modèles. En effet, la première étape de chacun des deux modèles, soit l'origine (Harvey et Loiselle, 2009) et l'analyse (Lebrun, 2007), fait référence à l'identification d'un problème et d'objectifs. Les deuxième et troisième étapes mises de l'avant par Harvey et Loiselle (2009), soit le

référentiel et la méthodologie, font référence à l'élaboration d'une idée ou d'une stratégie, ainsi que le choix des outils, tout comme l'étape du design avancée par Lebrun (2007). L'étape de l'opérationnalisation de Harvey et Loiselle (2009) est en lien avec les étapes du développement et de l'implantation de Lebrun (2007), car elles réfèrent à la conception, à l'élaboration et à l'expérimentation. La dernière étape de chacun des deux modèles, soit celle des résultats (Harvey et Loiselle, 2009) et de l'évaluation (Lebrun, 2007), fait référence à une analyse en lien avec la conception. Nous tenons à préciser qu'aucune mise à l'essai ou expérimentation n'a été réalisée dans le cadre de l'essai. Dans le même ordre d'idées, aucune évaluation à la suite d'une expérimentation n'a été complétée. Ces actions auraient dépassé le cadre de cet essai professionnel.

Tableau 7  
Analogie entre les étapes de la recherche développement (Harvey et Loiselle, 2009), les étapes du modèle ADDIE (Lebrun, 2007)

Étapes de la recherche développement (Harvey et Loiselle, 2009)	Étapes du modèle ADDIE (Lebrun, 2007)
1. Origine de la recherche <ul style="list-style-type: none"> <li>• Problème à résoudre</li> <li>• Idées de développement</li> <li>• Question/Objectif</li> <li>• Intérêts</li> </ul>	1. Analyse <ul style="list-style-type: none"> <li>• Besoins</li> <li>• Contexte</li> <li>• Problème ciblé</li> <li>• Objectifs visés</li> </ul>
2. Référentiel <ul style="list-style-type: none"> <li>• Recension d'écrits</li> <li>• Élaboration de l'idée</li> </ul>	2. Design <ul style="list-style-type: none"> <li>• Élaboration de la stratégie pédagogique</li> <li>• Sélection des médias d'apprentissage (choix technologiques)</li> </ul>
3. Méthodologie <ul style="list-style-type: none"> <li>• Méthodes et outils</li> </ul>	
4. Opérationnalisation <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conception de l'objet</li> <li>• Réalisation</li> <li>• Validation</li> <li>• Mise à l'essai (non réalisée dans le cadre de cet essai)</li> </ul>	3. Développement <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conception d'une activité d'enseignement/d'apprentissage</li> <li>• Construction des plans de leçons</li> <li>• Élaboration du matériel nécessaire</li> </ul>

Étapes de la recherche développement (Harvey et Loisel, 2009)	Étapes du modèle ADDIE (Lebrun, 2007)
4. Opérationnalisation <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conception de l'objet</li> <li>• Réalisation</li> <li>• Validation</li> <li>• Mise à l'essai (non réalisée dans le cadre de cet essai)</li> </ul>	4. Implantation <ul style="list-style-type: none"> <li>• Disponibilité et accessibilité du produit pour les participantes et les participants ciblés</li> <li>• Expérimentation de l'activité conçue (non réalisée dans le cadre de cet essai)</li> </ul>
5. Résultats (étape non réalisée dans le cadre de cet essai) <ul style="list-style-type: none"> <li>• Analyse des résultats</li> <li>• Mise à jour des principes</li> <li>• Rédaction et diffusion des rapports</li> </ul>	5. Évaluation (étape non réalisée dans le cadre de cet essai) <ul style="list-style-type: none"> <li>• Évaluation de tout le système d'apprentissage afin de valider son efficacité et sa qualité en plus de poser un regard sur le processus en entier</li> </ul>

Bien qu'elles ne se retrouvent pas dans le tableau 7, les dix stratégies mises de l'avant par Kenny (2012) ont été intégrées tout au long du processus de conception de l'activité d'enseignement d'attitudes professionnelles. Ces principes et actions concrètes s'insèrent à chacune des étapes. Nous sommes consciente que ces stratégies ne constituent pas un modèle, mais nous trouvons important de faire un rapprochement et de tenir compte de celles-ci dans l'application du modèle ADDIE faite lors de la conception de l'activité d'enseignement d'attitudes professionnelles. Le tableau 8 présente le rapprochement fait entre chacune des étapes du modèle ADDIE de Lebrun (2007) et les stratégies mises de l'avant par Kenny (2012) selon l'alignement pédagogique. Nous référons le lecteur au chapitre précédent pour la présentation plus détaillée des étapes du modèle ADDIE (Lebrun, 2007) ainsi que les stratégies mises de l'avant par Kenny (2012) selon l'alignement pédagogique. Nous tenons à préciser qu'aucune expérimentation ni évaluation à la suite de l'expérimentation n'ont été réalisées dans le cadre de cet essai. Dans le même ordre d'idées, puisque nous n'avons pas expérimenté, nous n'avons pu mettre de l'avant certaines stratégies adoptées par Kenny (2012) comme la rétroaction, l'implication des étudiantes et des étudiants, l'intérêt, l'enthousiasme, la transparence, l'honnêteté,



l'humilité et l'accessibilité. Ces actions auraient dépassé le cadre de l'essai professionnel.

Tableau 8  
Rapprochement entre les étapes du modèle ADDIE (Lebrun, 2007) et les stratégies mises de l'avant par Kenny (2012) selon l'alignement pédagogique

Étapes du modèle ADDIE (Lebrun, 2007)	Stratégies mises de l'avant par Kenny (2012) selon l'alignement pédagogique
1. Analyse <ul style="list-style-type: none"> <li>• Besoins, contexte</li> <li>• Problème ciblé</li> <li>• Objectifs visés</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Établir une structure claire</li> </ul>
2. Design <ul style="list-style-type: none"> <li>• Élaboration de la stratégie pédagogique</li> <li>• Sélection des médias d'apprentissage (choix technologiques)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Communiquer clairement les objectifs du cours et les critères de performance</li> </ul>
3. Développement <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conception d'une activité d'enseignement/d'apprentissage</li> <li>• Construction des plans de leçons</li> <li>• Élaboration du matériel nécessaire</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Donner des explications claires et varier les activités d'apprentissage</li> <li>• Préparer les leçons en ciblant quelques notions essentielles et axer sur les informations essentielles entre les lectures et les laboratoires</li> </ul>
4. Implantation <ul style="list-style-type: none"> <li>• Disponibilité et accessibilité du produit pour les participantes et les participants ciblés</li> <li>• Expérimentation de l'activité conçue (non réalisée dans le cadre de cet essai)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Établir des objectifs réalistes et offrir des choix quant aux contenus des apprentissages et aux processus</li> <li>• Donner régulièrement de la rétroaction pour faciliter la construction des apprentissages (stratégie non réalisée dans le cadre de cet essai)</li> <li>• Impliquer les étudiantes et les étudiants et leur permettre d'interagir entre eux (stratégie non réalisée dans le cadre de cet essai)</li> <li>• Favoriser l'interprétation, l'élaboration et la métacognition, ainsi que des activités permettant de rendre les étudiantes et étudiants actifs</li> <li>• Poser des questions et démontrer de l'intérêt face aux opinions et intérêts des étudiantes et des étudiants (stratégie non réalisée dans le cadre de cet essai)</li> </ul>

Étapes du modèle ADDIE (Lebrun, 2007)	Stratégies mises de l'avant par Kenny (2012) selon l'alignement pédagogique
4. Opérationnalisation <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conception de l'objet</li> <li>• Réalisation</li> <li>• Validation</li> <li>• Mise à l'essai (non réalisée dans le cadre de cet essai)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Démontrer de l'enthousiasme, de la transparence, de l'honnêteté, de l'humilité et de l'accessibilité afin de servir de modèle (stratégie non réalisée dans le cadre de cet essai)</li> </ul>
5. Évaluation (étape non réalisée dans le cadre de notre essai) <ul style="list-style-type: none"> <li>• Évaluation de tout le système d'apprentissage afin de valider son efficacité et sa qualité en plus de poser un regard sur le processus en entier</li> </ul>	

## 2 CHOIX DES PARTICIPANTES ET DES PARTICIPANTS

Les enseignantes et les enseignants du programme de Commercialisation de la mode du Collège Laflèche ont été sollicités afin de participer à l'essai. Une enseignante de psychologie a aussi été sollicitée, car c'est elle qui enseigne le cours de relations professionnelles. L'enseignement d'attitudes professionnelles est en lien direct avec le contenu de ce cours.

Environ dix-sept enseignantes et enseignants (réguliers, chargés de cours et à la leçon) enseignent dans ce programme, en incluant les enseignantes et les enseignants de psychologie, d'administration, de littérature et de philosophie. Comme le mentionne Joly (2013), la méthode d'échantillonnage préconisée dans le cadre de cet essai est non probabiliste de type intentionnel (Savoie-Zajc, 2011). Ce type d'échantillonnage consiste à choisir délibérément les personnes qui font partie de l'échantillon sur la base de critères de sélection (Savoie-Zajc, 2011). Savoie-Zajc (2007, 2011) propose l'échantillonnage intentionnel en lien avec la recherche qualitative et interprétative. Celui-ci est cohérent avec le paradigme épistémologique et méthodologique de cet essai. Des critères de sélection ont été déterminés dans le but de définir les

caractéristiques essentielles de la population cible (Fortin et Gagnon, 2016). Cinq enseignantes ou enseignants ont été sélectionnés à partir des critères suivants : enseigner au programme, être intéressé et être disponible. Puisque peu d'enseignantes et d'enseignants font partie du programme de Commercialisation de la mode, nous avons déterminé ces critères minimaux en lien avec le fait de faire partie des enseignantes et des enseignants du programme ciblé, démontrer de l'intérêt et être disponible pour participer à cet essai. Aucun autre critère n'a été établi.

### 3 OUTILS DE COLLECTE DE DONNÉES

Selon Fortin (2010), Loisele (2001) et Savoie-Zajc (2011), il est préférable de recourir à plusieurs techniques de collecte de données dans une approche méthodologique de type qualitatif. Puisque la méthodologie est qualitative avec des données qualitatives et quantitatives, plusieurs outils de recherche seront utilisés. Les prochaines sections les décrivent.

#### 3.1 Questionnaire

Le questionnaire a été utilisé comme outil de collecte de données pour répondre au premier objectif, soit l'identification des attitudes professionnelles à enseigner auprès d'étudiantes et d'étudiants du programme collégial de Commercialisation de la mode du Collège Laflèche. Ce choix a été fait, car le questionnaire offre une structure souple, est rapide, permet d'obtenir des données variées, permet de préserver l'anonymat des répondants et est peu coûteux (Fortin, 2010; Fortin et Gagnon, 2016). Aussi, selon Durand et Blais (2016), un avantage majeur du questionnaire est sa flexibilité, ce qui amène une grande polyvalence de cet outil. En effet, un même sondage peut servir à mesurer plusieurs variables (Durand et Blais, 2016). Le questionnaire est actuellement l'outil de collecte de données le plus utilisé (Durand et Blais, 2016; Fortin, 2010; Fortin et Gagnon, 2016).

L'utilisation d'un questionnaire permet également de recueillir des informations quantifiables et mesurables (Boudreault et Cadieux, 2011). Différentes actions font consensus en lien avec l'élaboration du questionnaire selon Boudreault et Cadieux (2011) :

- Employer une forme impersonnelle lors de la formulation de la question afin d'éviter d'orienter la réponse;
- Limiter le nombre et la longueur des questions afin d'éviter de décourager le répondant;
- S'assurer de la clarté de la question afin de minimiser les risques de réponses moins pertinentes;
- Soumettre des choix de réponse à cocher et dont le sens et l'ordre varient afin d'éviter de guider le répondant vers une option et insérer une case ouverte afin de permettre au répondant d'indiquer sa réponse si aucun choix ne lui permet d'exprimer celle-ci;
- Utiliser un langage accessible, c'est-à-dire compréhensible pour tout répondant potentiel afin d'éviter de décourager les non-initiés.

Avant de concevoir une activité d'enseignement d'attitudes professionnelles, il était important pour nous d'approfondir nos connaissances à propos du questionnaire afin de confirmer ce choix. Les attitudes professionnelles mises de l'avant par Boudreault (2004) et par Pratte, Ross et Petitclerc (2014) ont servi de base à l'élaboration du questionnaire. Pour construire le questionnaire, en plus de nous inspirer de Fortin (2010), nous nous sommes fortement inspirés de Beauchamp (2013). Cette dernière a élaboré un questionnaire dans le but d'identifier les attitudes enseignées et évaluées, les stratégies d'enseignement d'attitudes et les moyens utilisés afin d'évaluer les attitudes dans le programme Techniques de travail social.

Le questionnaire est principalement constitué de questions fermées en lien avec l'identification d'attitudes professionnelles à enseigner et l'enseignement de celles-ci. Comme le spécifie Fortin (2010), elles sont simples, permettent un codage facile des réponses, ainsi qu'une analyse peu coûteuse et rapide. Même si la plupart des questions sont fermées, les répondantes et les répondants peuvent compléter la plupart d'entre elles avec leur propre réponse. Quelques questions sont tout de même ouvertes. Le questionnaire comporte deux sections :

- La section A comprend des questions en lien avec le programme de Commercialisation de la mode du Collège Laflèche. Elle a pour but de collecter des données à propos des documents du programme dans lesquels on retrouve des informations en lien avec l'enseignement d'attitudes professionnelles. Elle a aussi pour but de collecter des données en lien avec le moment où les attitudes professionnelles sont enseignées dans ce programme.
- La section B comporte des questions en lien avec l'enseignement d'attitudes professionnelles dans le programme de Commercialisation de la mode du Collège Laflèche. Elle a principalement pour but de déterminer les attitudes professionnelles actuellement enseignées dans ce programme, le moment où celles-ci sont enseignées et les méthodes que les participantes et les participants considèrent comme les plus efficaces pour enseigner des attitudes professionnelles.

Le questionnaire se retrouve à l'annexe J. La validation du questionnaire a été réalisée auprès d'une enseignante et d'un enseignant du Collège Laflèche qui n'enseignent pas au programme de Commercialisation de la mode. Leurs commentaires nous ont permis de confirmer la validité de celui-ci pour ensuite le faire parvenir au Comité d'éthique de la recherche (CÉR) du Collège Laflèche. Puisque le CÉR a approuvé le questionnaire tel quel, une seule version est présentée en annexe.

Bien que l'approche méthodologique soit surtout de type qualitatif, nous avons utilisé un questionnaire principalement quantitatif pour la première collecte de données

en lien avec le premier objectif, soit l'identification des attitudes professionnelles à enseigner auprès d'étudiantes et d'étudiants du programme collégial de Commercialisation de la mode du Collège Laflèche. Ce questionnaire devrait nous permettre de valider les attitudes professionnelles identifiées à la suite de la recension d'écrits et de l'analyse des documents du programme de Commercialisation de la mode du Collège Laflèche puisque tous les énoncés du questionnaire sont en lien direct avec les objectifs visés (Fortin et Gagnon, 2016).

Le questionnaire a été distribué en ligne à l'aide de l'outil Google Formulaire. Cet outil a été choisi pour son accessibilité et pour la facilité qu'il permet dans la compilation des données. De plus, les participantes et les participants ciblés sont familiers avec cette façon de faire.

### **3.2 Entrevues semi-dirigées**

L'entrevue semi-dirigée a été utilisée pour compléter la collecte de données en lien avec le premier objectif, soit l'identification d'attitudes professionnelles à enseigner auprès d'étudiantes et d'étudiants du programme collégial de Commercialisation de la mode du Collège Laflèche. L'entrevue semi-dirigée a aussi été utilisée pour répondre au troisième objectif, soit la validation de l'activité d'enseignement conçue avec les enseignantes et les enseignants ciblés. L'entrevue semi-dirigée se base sur des échanges verbaux entre la chercheuse et les participantes et les participants. Elle constitue un mode de collecte de données fréquemment utilisé en recherche qualitative (Fortin, 2010; Fortin et Gagnon, 2016; Joly, 2013; Savoie-Zajc, 2011).

Savoie-Zajc (2011, 2016) présente l'entrevue comme une interaction verbale entre des personnes qui s'engagent de façon volontaire dans cette relation afin de partager un savoir d'expertise dans le but de dégager une compréhension commune d'un phénomène d'intérêt pour les personnes présentes. Comme le précise Savoie-Zajc (2011, 2016), nous avons choisi l'entrevue semi-dirigée afin d'échanger et de partager avec les participantes et les participants dans le but de mieux comprendre leurs

besoins pour ainsi apporter les ajustements à l'activité d'enseignement d'attitudes professionnelles qui sera conçue.

Comme Joly (2013), la première entrevue semi-dirigée a pour but de clarifier et de compléter certaines réponses obtenues au questionnaire avant de procéder à la conception de l'activité d'enseignement d'attitudes professionnelles adaptée au programme collégial de Commercialisation de la mode selon l'alignement pédagogique de Kenny (2012) et le modèle ADDIE de Lebrun (2007). La deuxième entrevue semi-dirigée a pour but de valider cette activité auprès d'enseignantes et d'enseignants du programme de Commercialisation de la mode du Collège Laflèche, c'est-à-dire de chercher à comprendre le sens que les enseignantes et les enseignants donnent à cette activité d'enseignement d'attitudes professionnelles (Savoie-Zajc, 2016).

Le premier canevas d'entrevue semi-dirigée, qui se trouve à l'annexe K, a été conçu en utilisant le questionnaire préalablement construit afin d'apporter certaines précisions aux réponses. Le deuxième canevas d'entrevue, qui se trouve à l'annexe L, a été conçu en tenant compte des caractéristiques propres à l'activité d'enseignement d'attitudes professionnelles créée pour les étudiantes et les étudiants du programme de Commercialisation de la mode du Collège Laflèche dans le but de recueillir l'opinion des enseignantes et enseignants faisant partie de l'échantillon à propos de l'activité qui sera conçue. Aucune modification n'a été exigée par le CÉR du Collège Laflèche, donc une seule version de chacun des canevas est présentée dans les annexes K et L.

### **3.3 Journal de bord de la chercheuse**

Le journal de bord constitue un document dans lequel la chercheuse ou le chercheur prend des notes sur ses impressions et ses sentiments durant la recherche (Savoie-Zajc, 2016). Les notes prises dans le journal de bord deviennent des rappels précieux lorsque le temps est venu d'analyser les données et de rédiger le rapport (*Ibid.*). Savoie-Zajc (2016) souligne que le journal de bord remplit trois fonctions :

1. Garder la chercheuse ou le chercheur dans un état de réflexion active pendant sa recherche;
2. Offrir à la chercheuse ou au chercheur un lieu afin d'exprimer ses interrogations et ses prises de consciences;
3. Consigner les informations jugées pertinentes et importantes.

Le journal de bord sera utilisé tout au long de la recherche et plus spécifiquement lors de la conception de l'activité d'enseignement. Tout comme Joly (2013) et Loisel et Harvey (2007), nous croyons que le journal de bord est nécessaire à la chercheuse dans une recherche développement et plus particulièrement dans l'étape du développement, car il permet de consigner les réflexions de la chercheuse. La tenue d'un journal de bord devrait nous permettre de rendre compte de notre réflexion et de nos prises de consciences vécues tout au long de la conception de l'activité d'enseignement d'attitudes professionnelles lors de la rédaction du prochain chapitre (Fortin et Gagnon, 2016; Savoie-Zajc, 2011).

Ce journal de bord a été documenté tout au long de l'essai et s'avère un outil utile pour répondre aux objectifs spécifiques de celui-ci, particulièrement au deuxième objectif spécifique, soit la conception de l'activité d'enseignement d'attitudes professionnelles adaptée au programme collégial de Commercialisation de la mode selon l'alignement pédagogique de Kenny (2012) et le modèle ADDIE de Lebrun (2007).

Loiselle (2001) précise que ces trois outils de collecte de données, soit le questionnaire, l'entrevue semi-dirigée et le journal de bord de la chercheuse sont les plus fréquemment utilisés dans une recherche développement.

#### 4 DÉROULEMENT

Une demande de certification éthique a d'abord été déposée au CÉR du Collège Laflèche en début mai 2016. L'autorisation du CÉR a été reçue à la fin mai 2016. À ce



moment, nous avons procédé à la sélection des participantes et des participants pour l'envoi du questionnaire en ligne, en lien avec le premier objectif, soit l'identification des attitudes professionnelles à enseigner auprès d'étudiantes et d'étudiants du programme collégial de Commercialisation de la mode du Collège Laflèche. Le questionnaire a été envoyé à toutes les enseignantes et à tous les enseignants qui enseignent dans le programme de Commercialisation de la mode du Collège Laflèche (incluant les enseignantes ou enseignants de psychologie, administration, littérature et philosophie). Sur dix-sept enseignantes et enseignants ciblés, huit ont accepté de répondre au questionnaire. Une fois les réponses au questionnaire reçues, nous avons procédé à la sélection des participantes et des participants pour la première entrevue semi-dirigée. Sur les huit enseignantes et enseignants ayant répondu au questionnaire en ligne, cinq ont accepté de participer à cette première entrevue semi-dirigée.

L'activité d'enseignement d'attitudes professionnelles a par la suite été conçue selon l'alignement pédagogique (Kenny, 2012) et selon le modèle ADDIE (Lebrun, 2007), dans le cadre du deuxième objectif, soit la conception d'une activité d'enseignement d'attitudes professionnelles dans le programme collégial de Commercialisation de la mode. Cette étape a été réalisée à partir du début juin 2006 à la mi-septembre 2016. L'entrevue de validation a finalement été réalisée avec les participantes et les participants, pour répondre au troisième objectif de l'essai, soit la validation de l'activité d'enseignement d'attitudes professionnelles conçue par des enseignantes et des enseignants du programme collégial de Commercialisation de la mode du Collège Laflèche. Cette dernière étape a été réalisée à la fin du mois de septembre 2016.

L'opérationnalisation et la conception de l'activité d'enseignement d'attitudes professionnelles adaptée au programme collégial de Commercialisation de la mode selon l'alignement pédagogique de Kenny (2012) et le modèle ADDIE de Lebrun (2007) seront présentées dans le prochain chapitre. Le premier objectif, soit l'identification des attitudes professionnelles à enseigner auprès d'étudiantes et d'étudiants du programme collégial de Commercialisation de la mode du Collège

Laflèche explique ceci. En effet, avant de présenter la conception de l'activité (deuxième objectif spécifique), nous tenons à présenter les résultats liés à l'identification des attitudes professionnelles à enseigner (premier objectif spécifique).

## 5 MÉTHODE D'ANALYSE DES RÉSULTATS

Pour la compilation des données obtenues lors de la collecte des données, les données du questionnaire ont été compilées à l'aide du logiciel Microsoft Excel. Le logiciel Microsoft Word a été utilisé pour présenter ces données sous forme de tableaux. Les données obtenues à la suite des entrevues semi-dirigées ont été compilées manuellement, question par question. Le logiciel Microsoft Word a aussi été utilisé pour présenter ces données sous forme de verbatim, c'est-à-dire une transcription des entrevues en mot à mot (Savoie-Zajc, 2016). Fortin et Gagnon (2016) mentionnent que la transcription des verbatim peut permettre de produire des données riches et complètes. Des logiciels peuvent aussi être utilisés pour se faciliter la tâche (Fortin et Gagnon, 2016).

Lors de l'analyse des données obtenues, les données du questionnaire ont été analysées en faisant des retours à la synthèse du cadre de référence et en comparant des données entre elles. Pour les réponses au questionnaire, Miles et Huberman (2003) soulignent que l'analyse de contenu est une opération pendant laquelle la chercheuse ou le chercheur catégorise et condense les données recueillies. Pour l'analyse des données obtenues à la suite des entrevues semi-dirigées, les données qualitatives ont été résumées sous forme narrative. Des codes ont été établis afin de faciliter le traitement de l'information (Fortin et Gagnon, 2016). Ils ont été attribués à chacune des enseignantes et à chacun des enseignants ayant répondu au questionnaire. Les mêmes codes ont été conservés pour les enseignantes et les enseignants ayant participé aux entrevues semi-dirigées. Lors de la présentation des verbatim dans le prochain chapitre, les numéros de lignes où sont présentés les verbatim sont indiqués entre parenthèses à la suite du code attribué à l'enseignante ou à l'enseignant en question. Les données ont ensuite été catégorisées et réduites. L'analyse de contenu a permis de traiter le contenu

des données narratives de façon à en découvrir les thèmes saillants et les tendances dégagées (*Ibid.*). Comme le souligne Savoie-Zajc (2011), l'analyse permet de donner un sens aux données.

La théorie de Miles et Huberman (2003) met de l'avant un modèle circulaire ou itératif qui illustre l'analyse des données qualitatives par un processus progressif qui commence dès la collecte des données et qui permet un va-et-vient entre les différentes composantes de l'analyse. Les composantes de cette théorie sont les suivantes :

- La collecte de données qui amène la chercheuse ou le chercheur à recueillir des données auprès des participantes et des participants à la recherche;
- La visualisation des données qui permet à la chercheuse et au chercheur de prendre connaissance et de présenter les données de façon structurée;
- La réduction des données qui amène la chercheuse et le chercheur à mettre au premier plan les données essentielles en lien direct avec les objectifs et buts de la recherche;
- L'interprétation qui permet à la chercheuse et au chercheur de faire des liens entre les données recueillies et les concepts du cadre de référence, ainsi que la vérification qui amène la chercheuse et le chercheur à s'assurer de la validité des données.

Comme l'indique la figure 4, il y a eu des mouvements de va-et-vient entre la collecte des données, la visualisation des données, la réduction des données et l'interprétation, ainsi que leur vérification (Miles et Huberman, 2003; Savoie-Zajc, 2011). Ces mouvements de va-et-vient ont permis de progresser dans l'analyse des données tout en faisant des retours en arrière afin de vérifier la cohérence et le sens dégagé (*Ibid.*). La figure 4 illustre l'analyse des données qualitatives tirée de Savoie-Zajc (2011, p. 139).

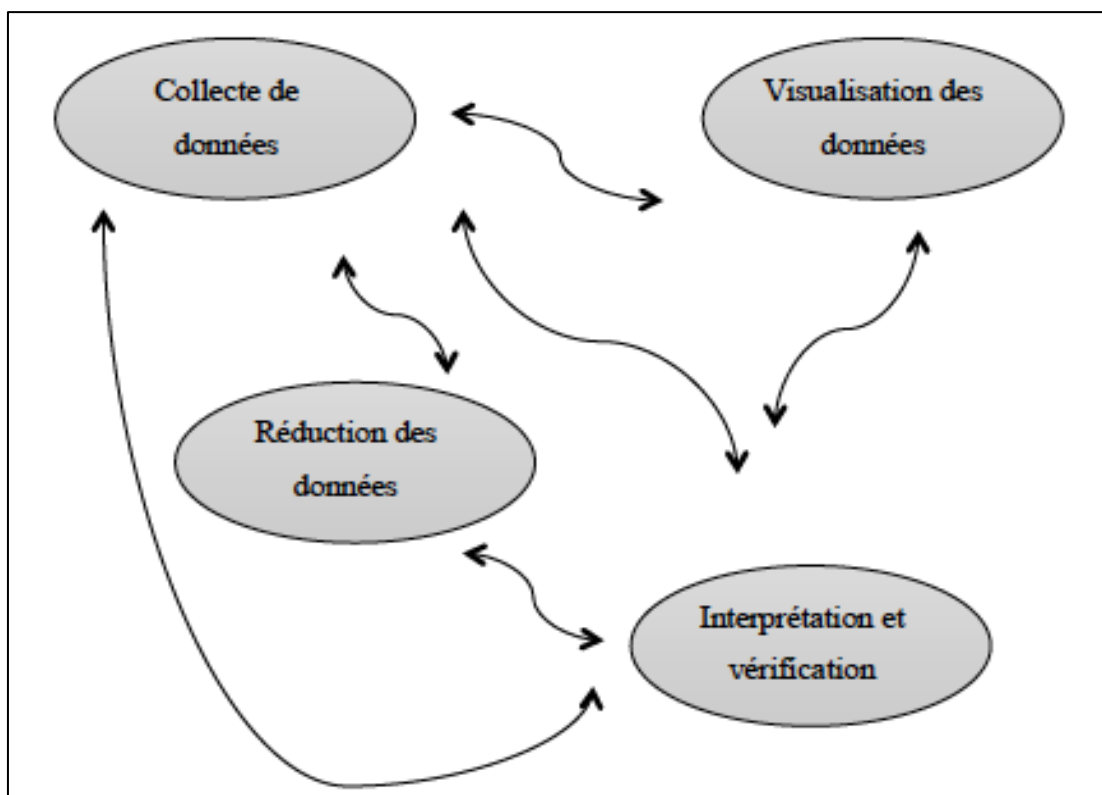


Figure 4 Analyse de données qualitatives

Sources : Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. In T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (3<sup>e</sup> éd.) (123-147). Montréal : Éditions du Renouveau Pédagogique Inc. (1<sup>ère</sup> éd. 2000).

## 6 CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES

Nous sommes consciente de l'importance des aspects éthiques liés à l'essai. Fortin (2010) précise qu'il est de la responsabilité de la chercheuse ou du chercheur de diriger la recherche de manière éthique. En conformité avec l'Énoncé de politique des trois conseils (EPTC2, édition 2014), trois grands principes déontologiques ont été respectés : le consentement libre et éclairé, le respect de la dignité du sujet, le respect de la confidentialité et de la vie privée (Fortin, 2010; Fortin et Gagnon, 2016; Hobeila, 2011; Van der Maren, 1999). L'annexe M présente le formulaire d'évaluation éthique des essais de l'Université de Sherbrooke complété pour l'essai et l'annexe N présente la

confirmation de l'acceptation du projet par le Comité d'éthique de la recherche du Collège Laflèche.

### **6.1 Consentement libre et éclairé**

Le consentement libre et éclairé traduit une obligation en recherche, le respect de l'autonomie, qui consiste à reconnaître la capacité de la participante ou du participant à décider librement et pleinement pour sa propre personne (Hobeila, 2011). Le consentement constitue l'acquiescement volontaire d'une personne afin de participer à une étude (Fortin, 2010; Fortin et Gagnon, 2016; Hobeila, 2011). Pour être valable, il doit être fait de façon libre et volontaire, c'est-à-dire en considérant toutes les facultés de la personne, sans manipulation, pression ou coercition (*Ibid.*).

Afin que l'essai soit valide et par considération pour les participantes et les participants à celui-ci, le principe du consentement libre et éclairé a été respecté. En effet, toutes les informations essentielles à la compréhension de la recherche ont été fournies aux participantes et aux participants afin qu'ils puissent prendre une décision éclairée quant à la participation ou non à la recherche (*Ibid.*). Un formulaire de consentement préalablement bâti par la chercheuse et autorisé par le CÉR du Laflèche a été complété et signé par chacune des participantes et chacun des participants afin de nous assurer du respect de ce principe. Les participantes et les participants pouvaient se retirer de la recherche en tout temps (*Ibid.*).

### **6.2 Respect de la dignité du sujet**

Le respect de la dignité du sujet consiste à respecter l'intégrité de la personne, ainsi que les conditions lui permettant de s'épanouir et d'exercer ses droits de citoyenneté (Fortin, 2010; Fortin et Gagnon, 2016). Ce principe comprend le respect des personnes, la préoccupation pour le bien-être et la justice (*Ibid.*).

Afin que cet essai soit valide et par considération pour les participantes et les participants à celui-ci, le principe du respect de la dignité du sujet a aussi été respecté.

Les participantes et les participants à la recherche ont été volontaires et ont pu se retirer de celle-ci à tout moment (Hobeila, 2011). Ils ont été informés de cet élément avant et pendant le déroulement de notre recherche.

### **6.3 Respect de la confidentialité et de la vie privée**

Le respect de la confidentialité exige à la chercheuse ou au chercheur de maintenir le secret quant aux renseignements personnels fournis par la participante ou le participant à la recherche (Fortin, 2010; Fortin et Gagnon, 2016). Comme le mentionne Hobeila (2011), la chercheuse ou le chercheur doit être attentif aux possibilités liées à l'identification des participantes et des participants. En effet, la chercheuse ou le chercheur doit mettre en place des procédures pratiques et des mesures de sécurité appropriées en fonction de la sensibilité des données recueillies (Hobeila, 2011).

Le respect de la vie privée permet à une personne de décider de l'information personnelle qu'elle souhaite rendre publique dans le cadre d'une recherche (Fortin, 2010; Fortin et Gagnon, 2016). Ce principe est au coeur de la conduite éthique d'une recherche en lien avec des êtres humains (*Ibid.*). Comme l'indique Hobeila (2011), les informations collectées et analysées dans le cadre d'une recherche relèvent souvent de la vie privée et se doivent d'être protégées adéquatement. Le respect de la vie privée doit être présent à toutes les étapes de la recherche, de la collecte des données à la divulgation des résultats (Hobeila, 2011).

Afin que cet essai soit valide et par considération pour les participantes et les participants à celui-ci, le principe du respect de la vie privée et de la confidentialité a également été respecté. Les noms des participantes et des participants ont été identifiés par une lettre. Seul le nom du programme figure comme donnée plus précise. Dans la présentation des résultats, des codes permettent d'identifier des citations. Dès que les données qualitatives ont été compilées, les données brutes ont été détruites. En tout temps, les données seront conservées dans un endroit sûr, sous clé et les données informatiques ne seront accessibles qu'au moyen d'un code d'accès que seule la

chercheuse possède. Tout comme Deschamps (2015) et Joly (2013), toutes les données seront détruites un an après la diffusion de l'essai. Les participantes et les participants à une recherche ont le droit de recevoir l'assurance que les données recueillies resteront confidentielles et c'est ce que nous ferons dans le cadre de l'essai (Fortin, 2010; Fortin et Gagnon, 2016; Hobeila, 2011).

## 7 MOYENS POUR ASSURER LA RIGUEUR ET LA SCIENTIFICITÉ

L'application de critères de scientificité est très importante, car c'est un enjeu qui est à la base de toute démarche méthodologique. La valeur des résultats d'une recherche est assurée par la rigueur scientifique (Fortin, 2010; Fortin et Gagnon, 2016; Savoie-Zajc, 2011). Une recherche qualitative faite avec rigueur exige plusieurs critères méthodologiques dont la crédibilité, la transférabilité, la fiabilité et l'objectivité (*Ibid.*). Plusieurs sources de données ont été utilisées afin de permettre la triangulation (Fortin, 2010; Fortin et Gagnon, 2016). La triangulation a été mise de l'avant afin de favoriser plus de rigueur, de crédibilité et de fiabilité dans la méthodologie de la recherche.

### 7.1 Crédibilité

La crédibilité consiste à vérifier que l'interprétation faite soit plausible et corroborée par plusieurs instances (Savoie-Zajc, 2011). Elle consiste à évaluer dans quelle mesure la description du phénomène étudié reflète la réalité interprétée (Fortin et Gagnon, 2016). La réalité doit être fidèlement représentée et l'interprétation qui en est donnée doit être plausible (*Ibid.*). Certaines techniques de triangulation comme le recours à plusieurs modes de collectes de données et l'interprétation des résultats des analyses selon divers cadres de référence permettent de respecter ce critère (Fortin et Gagnon, 2016; Savoie-Zajc, 2011). L'engagement prolongé de la chercheuse ou du chercheur sur le site de recherche permet aussi de respecter ce critère (Savoie-Zajc, 2011).

Plusieurs outils de collecte de données ont été utilisés dans le cadre de l'essai : le questionnaire, l'entrevue semi-dirigée et le journal de bord de la chercheuse. La chercheuse est également une personne du milieu et travaille, depuis l'automne 2010, en collaboration avec les enseignantes et les enseignants du programme de Commercialisation de la mode, en tenant compte de la réalité de ce milieu.

## **7.2 Transférabilité**

La transférabilité réfère à la responsabilité de la chercheuse ou du chercheur envers la lectrice ou le lecteur au regard de la description des contextes du déroulement de l'essai, ainsi que les caractéristiques de l'échantillon (Savoie-Zajc, 2011). Cette auteure précise que le journal de bord est une stratégie favorisant la transférabilité (*Ibid.*). Fortin et Gagnon (2016) spécifient que la transférabilité consiste à se questionner à propos des autres milieux et des autres contextes dans lesquels on pourrait retrouver les mêmes phénomènes que ceux à l'étude. Il est important que la chercheuse ou le chercheur démontre que les résultats peuvent être transférés, donc qu'ils sont valables et utilisables dans d'autres situations (*Ibid.*). Le journal de bord est une stratégie utile pour assurer la transférabilité (Savoie-Zajc, 2011). La description des contextes du déroulement de la recherche et des caractéristiques des participantes et des participants à la recherche favorise également la transférabilité (*Ibid.*).

La tenue d'un journal de bord, ainsi que la description de la méthodologie favorisera la transférabilité de l'essai.

## **7.3 Fiabilité**

La fiabilité consiste à s'assurer qu'il y a une cohérence entre les questions soulevées au début de la recherche, leur évolution, la documentation de celle-ci et les résultats de l'essai (Savoie-Zajc, 2011). Fortin et Gagnon (2016) précisent que la fiabilité correspond à la stabilité des données, ainsi qu'à la constance des résultats. Ces auteurs précisent qu'une façon d'assurer la fiabilité dans une recherche est de faire



appel à des personnes indépendantes afin de vérifier si les résultats, les interprétations et les conclusions sont solidement appuyés (Fortin et Gagnon, 2016). Le journal de bord et la triangulation faite par la chercheuse ou le chercheur sont des moyens suggérés par Savoie-Zajc (2011) pour assurer la fiabilité.

#### **7.4 Objectivité**

L'objectivité réfère à la notion de confirmation, qui consiste à s'assurer que la rigueur est présente dans toutes les étapes de l'essai (Savoie-Zajc, 2011). Fortin et Gagnon (2016) réfèrent à la notion de confirmabilité qui consiste à évaluer l'intégrité d'une recherche qualitative et font référence à l'objectivité des données et de leur interprétation. Ces auteures mentionnent que l'objectivité vise à s'assurer que les résultats reflètent réellement les données et non le point de vue de la chercheuse ou du chercheur (Fortin et Gagnon, 2016). La cohérence entre les outils de collecte de données élaborés, à partir du cadre de référence, et les formes d'analyse appliquées décrites permettent de vérifier l'objectivité (*Ibid.*). Une vérification externe favorise aussi l'objectivité (*Ibid.*).

La cohérence entre les outils de collecte de données et les formes d'analyse appliquées favorisent une plus grande objectivité dans le cadre de cet essai (*Ibid.*).

#### **7.5 Triangulation**

Comme l'indique Savoie-Zajc (2011), la triangulation poursuit deux principaux objectifs :

- Le premier est l'exploration, par la chercheuse ou le chercheur, de plusieurs facettes du problème étudié à l'aide d'une cueillette de données faisant ressortir diverses perspectives dans le but de parvenir à une compréhension plus riche du phénomène à l'étude;

- Le second vise à favoriser l'objectivation du sens produit pendant l'essai en mettant la triangulation au coeur du processus de coconstruction des connaissances.

Fortin et Gagnon (2016) soulignent que la triangulation consiste à faire usage de plusieurs sources de données différentes, ce qui permet de tirer des conclusions valables sur la réalité à propos d'un phénomène. Ces auteures précisent que si chaque méthode permet de tirer des conclusions comparables, la crédibilité s'en trouve renforcée (Fortin et Gagnon, 2016).

Il y a plusieurs types de triangulation selon Savoie-Zajc (2011). La triangulation théorique permet de donner du sens au phénomène étudié en examinant plusieurs perspectives théoriques, tandis que la triangulation des méthodes permet plus de fidélité, car l'utilisation de plusieurs méthodes de collecte de données permet de compenser les limites de chacune prise seule (Savoie-Zajc, 2011). La triangulation de la chercheuse ou du chercheur amène celle-ci ou celui-ci à prendre une distance par rapport à son essai en discutant avec quelqu'un d'autre qui l'interrogera sur sa prise de décision, tandis que la triangulation des sources permet une diversité de points de vue, donc une richesse et une validité dans les résultats de l'essai (*Ibid.*).

La triangulation est présente dans l'essai afin d'assurer plus de crédibilité, de transférabilité, de fiabilité et d'objectivité permettant ainsi d'assurer plus de rigueur et de scientificité à celui-ci.

## 8 LIMITES DE L'ESSAI

Malgré le fait que nous respectons les différents principes liés à l'éthique et la scientificité, l'essai présente certaines limites.

Le modèle ADDIE (Lebrun, 2007) comprend plusieurs étapes. Une limite de l'essai est le fait que nous n'avons pu, à cause de l'ampleur de la démarche et du cadre restrictif d'un essai professionnel, réaliser chacune des étapes de ce modèle.

Comme certaines enseignantes et certains enseignants l'ont mentionné, il serait intéressant que l'activité conçue s'insère dans une démarche d'enseignement d'attitudes professionnelles. Une limite de l'essai correspond donc au fait que le cadre d'un essai professionnel ne permet pas la conception d'une démarche, mais seulement d'une activité.

Une autre limite de cet essai est liée au fait qu'un seul programme a dû être ciblé afin de respecter le cadre d'un essai professionnel. Il aurait pu être intéressant et pertinent de concevoir une activité d'enseignement d'attitudes professionnelles pour différents programmes collégiaux de Techniques administratives du Collège Laflèche et d'autres collèges.

L'ampleur de l'essai professionnel nous a limitée dans la conception de l'activité d'enseignement d'attitudes professionnelles. Aucune grille d'évaluation n'a été conçue en lien avec celle-ci. L'alignement pédagogique (Kenny, 2012) nous incite cependant à une cohérence entre les objectifs d'apprentissage, les stratégies pédagogiques et l'évaluation. Il aurait été pertinent qu'une grille d'évaluation soit élaborée en lien avec cette activité.

Une autre limite de l'essai est que les recherches réalisées sont principalement au niveau du collégial. Il aurait pu être intéressant d'explorer ce qui s'est fait ailleurs au Canada, aux États-Unis, en Europe, *etc.* comme recherches en lien avec l'enseignement d'attitudes professionnelles.



## **QUATRIÈME CHAPITRE**

### **PRÉSENTATION ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS**

Ce chapitre présentera d’abord les données quantitatives et qualitatives en lien avec le questionnaire ainsi que l’interprétation de ces données. Par la suite, les données qualitatives en lien avec la première entrevue semi-dirigée seront présentées et interprétées. La conception d’une activité d’enseignement d’attitudes professionnelles en lien avec les données quantitatives et qualitatives sera ensuite exposée, suivie de la présentation et de l’interprétation des données en lien avec la deuxième entrevue semi-dirigée.

#### **1 PRÉSENTATION ET INTERPRÉTATION DES DONNÉES QUANTITATIVES ET QUALITATIVES EN LIEN AVEC LE QUESTIONNAIRE**

Les données quantitatives et qualitatives obtenues avec le questionnaire seront dévoilées et exposées sous forme de tableaux. Rappelons que cet outil de collecte de données a été conçu afin de répondre au premier objectif spécifique de l’essai, soit l’identification des attitudes professionnelles à enseigner auprès d’étudiantes et d’étudiants du programme collégial de Commercialisation de la mode du Collège Laflèche. L’interprétation de ces données sera intégrée tout au long de cette première section et un résumé sera présenté par la suite.

##### **1.1 Présentation et interprétation des données quantitatives en lien avec le questionnaire**

Le questionnaire distribué aux enseignantes et aux enseignants comporte des questions en lien avec l’identification et l’enseignement d’attitudes professionnelles dans le programme de Commercialisation du Collège Laflèche (voir annexe J). Il comporte deux sections :

- La section A qui comprend des questions en lien avec le programme de Commercialisation de la mode du Collège Laflèche.
- La section B qui comprend des questions en lien avec l'enseignement d'attitudes professionnelles dans le programme de Commercialisation de la mode du Collège Laflèche.

Dans cette section-ci, seules les données quantitatives seront présentées et analysées, tandis que les données qualitatives (questions 2b, 50, 53, 55 et 56) seront présentées dans une autre section.

Il était important pour nous de connaître davantage les attitudes professionnelles enseignées, ainsi que les méthodes pédagogiques utilisées pour l'enseignement de celles-ci dans le programme de Commercialisation de la mode du Collège Laflèche avant de concevoir une activité d'enseignement d'attitudes professionnelles. Ce questionnaire, téléversé sur la plateforme Google Formulaires, a été distribué à la fin mai 2016 aux dix-sept enseignantes et enseignants (réguliers, chargés de cours et à la leçon) qui enseignent au moins un cours spécifique dans le programme de Commercialisation de la mode du Collège Laflèche. De ce nombre, huit enseignantes et enseignants ont répondu au questionnaire en ligne, ce qui correspond à un taux de participation de 47 %. Fortin et Gagnon (2016) soutiennent qu'en moyenne, le taux de réponse des questionnaires autoadministrés se situerait entre 25 % et 35 %. Nous constatons que le taux de participation au questionnaire est supérieur à cette moyenne. Les données ont été compilées en utilisant le logiciel Microsoft Excel en août 2016 et les résultats sont présentés à l'aide de tableaux.

Les données qui suivent ont été obtenues avec les questions de la section A du questionnaire. Comme le montre le tableau 9, la perception des enseignantes et des enseignants quant aux documents du programme dans lesquels nous retrouvons des informations en lien avec l'enseignement d'attitudes professionnelles (question 1) est partagée. Trois enseignantes ou enseignants (37,5 %) considèrent que l'enseignement

est prévu dans les plans-cadres, deux enseignantes ou enseignants (25 %) considèrent que celui-ci est prévu dans les plans de cours et trois enseignantes ou enseignants (37,5 %) croient que celui-ci est plutôt informel au programme. Aucune planification concrète d'enseignement d'attitudes professionnelles ne semble présente dans les documents du programme.

Tableau 9  
Documents du programme dans lesquels on retrouve des informations en lien  
avec l'enseignement d'attitudes professionnelles

1. L'enseignement d'attitudes professionnelles est prévu :	Nombre d'enseignantes ou d'enseignants	Pourcentage
Dans les plans-cadres du programme	3	37,5 %
Dans les plans de cours du programme	2	25,0 %
De façon informelle au programme	3	37,5 %
Ne sait pas	0	0,0 %
Autre :	0	0,0 %

Comme le met de l'avant Beauchamp (2013), l'enseignement d'attitudes se fait habituellement tout au long de la formation, ce processus n'étant pas nécessairement associé à un ou des cours. Les prochaines données recueillies nous permettront probablement de faire la lumière sur l'enseignement d'attitudes professionnelles dans ce programme d'études.

Le tableau 10 présente le contexte d'enseignement des attitudes professionnelles au programme (question 2a). Une majorité de répondantes et de répondants, soit cinq enseignantes ou enseignants (62,5 %), considère que les attitudes professionnelles sont enseignées dans les cours et dans les stages-ATE. L'enseignement d'attitudes professionnelles semble réalisé de façon implicite dans l'ensemble du programme. Ceci confirme le constat de Beauchamp (2013) qui souligne que l'enseignement d'attitudes professionnelles semble être réalisé de façon spontanée en étant présent, mais en toile de fond.

Tableau 10  
Contexte d'enseignement des attitudes professionnelles

2a. Les attitudes sont enseignées :	Nombre d'enseignantes ou d'enseignants	Pourcentage
Lors des cours	2	25,0 %
Lors des stages-ATE	0	0,0 %
Lors des cours et des stages-ATE	5	62,5 %
Les attitudes ne sont pas enseignées	0	0,0 %
Ne sait pas	1	12,5 %
Autre :	0	0,0 %

Les données qui suivent ont été obtenues avec les questions de la section B du questionnaire. Les questions 3 à 8 présentaient des énoncés à propos de l'enseignement d'attitudes professionnelles. Comme mentionné précédemment, ces énoncés sont fortement inspirés du questionnaire de Beauchamp (2013). Comme le présente le tableau 11, une enseignante ou un enseignant (12,5 %) est d'accord avec le fait qu'il faut enseigner les attitudes professionnelles et sept enseignantes ou enseignants (87,5 %) sont très en accord. Deux enseignantes ou enseignants (25 %) sont d'accord avec le fait qu'il faut tenter d'enseigner les attitudes professionnelles et six (75 %) sont très en accord. Deux enseignantes ou enseignants (25 %) sont en désaccord avec le fait qu'il est inutile d'enseigner des attitudes professionnelles, car elles vont se développer avec le temps, et six (75 %) sont très en désaccord. La vision est plus partagée quant au rôle de la famille dans l'enseignement d'attitudes professionnelles. Alors que la moitié des répondantes et des répondants considère que la famille n'est pas la seule responsable, trois (37,5 %) d'entre eux considèrent que le rôle de la famille est important et une ou un (12,5 %) ne sait pas. La majorité des répondantes et des répondants, soit sept (87,5 %) d'entre eux, ne considèrent pas que cet enseignement devrait se faire dans les cours d'éthique et de culture religieuse, mais certains, soit trois



d'entre eux (37,5 %), croient cependant que l'enseignement d'attitudes professionnelles s'opère grâce à l'interaction qui existe entre enseignante ou enseignant et étudiantes ou étudiants.

Tableau 11  
Énoncés sur l'enseignement d'attitudes professionnelles

	Très en désaccord	En désaccord	Ne sait pas	En accord	Très en accord
3. Les attitudes professionnelles doivent s'enseigner.	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	1 (12,5 %)	7 (87,5 %)
4. Il faut tenter d'enseigner les attitudes professionnelles	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	2 (25,0 %)	6 (75,0 %)
5. Les attitudes professionnelles vont se développer avec le temps. Il est donc inutile de les enseigner.	6 (75,0 %)	2 (25,0 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)
6. L'enseignement d'attitudes professionnelles est l'affaire de la famille.	1 (12,5 %)	3 (37,5 %)	1 (12,5 %)	3 (37,5 %)	0 (0,0 %)
7. L'enseignement d'attitudes professionnelles relève des cours d'éthique et de culture religieuse.	2 (25,0 %)	6 (62,5 %)	0 (0,0 %)	1 (12,5 %)	0 (0,0 %)
8. L'enseignement d'attitudes professionnelles s'opère spontanément grâce aux interactions entre enseignante ou enseignant et étudiantes ou étudiants.	1 (12,5 %)	4 (50,0 %)	0 (0,0 %)	2 (25,0 %)	1 (12,5 %)

La majorité des enseignantes et des enseignants de ce programme semble considérer qu'elle a un rôle à jouer dans l'enseignement d'attitudes professionnelles auprès des étudiantes et des étudiants. Comme Beauchamp (2013), Lussier (2012) et Morissette et Gingras (1989), les données recueillies confirment que les enseignantes et les enseignants considèrent que les attitudes professionnelles doivent être enseignées.

Le tableau 12 expose les attitudes professionnelles enseignées dans le programme de Commercialisation de la mode du Collège Laflèche. Les attitudes professionnelles présentées dans ce tableau comprennent celles mises de l'avant par Boudreault (2004), par Pratte, Ross et Petitclerc (2014), ainsi que celles comprises dans le profil de sortie de ce programme d'études. Comme le présente le tableau 12, nous pouvons constater que la plupart de ces attitudes professionnelles sont enseignées au programme tout au long de la formation. En effet, cinq à huit enseignantes ou enseignants (62,5 % à 100 %) considèrent que 39 attitudes professionnelles sur 40 sont enseignées tout au long de la formation. La protection fait exception du fait que seulement trois enseignantes ou enseignants (37,5 %) considèrent qu'elle est enseignée tout au long de la formation.

Tableau 12  
Attitudes professionnelles enseignées dans le programme de  
Commercialisation de la mode du Collège Laflèche

	Oui, en 1 <sup>re</sup> année	Oui, en 2 <sup>e</sup> année	Oui, en 3 <sup>e</sup> année	Oui, tout au long de la formation	Non	Ne sait pas
9. Acceptation de la critique	0 (0,0 %)	1 (12,5 %)	0 (0,0 %)	6 (75,0 %)	0 (0,0 %)	1 (12,5 %)
10. Assiduité	1 (12,5 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	7 (87,5 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)
11. Autonomie	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	1 (12,5 %)	6 (75,0 %)	0 (0,0 %)	1 (12,5 %)
12. Communication	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	8 (100,0 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)
13. Conscience de ses responsabilités envers soi et les autres	1 (12,5 %)	0 (0,0 %)	1 (12,5 %)	5 (62,5 %)	0 (0,0 %)	1 (12,5 %)
14. Créativité	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	7 (87,5 %)	0 (0,0 %)	1 (12,5 %)

	Oui, en 1 <sup>ère</sup> année	Oui, en 2 <sup>e</sup> année	Oui, en 3 <sup>e</sup> année	Oui, tout au long de la formation	Non	Ne sait pas
15. Créativité intellectuelle	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	1 (12,5 %)	6 (75,0 %)	0 (0,0 %)	1 (12,5 %)
16. Débrouillardise	0 (0,0 %)	1 (12,5 %)	0 (0,0 %)	6 (75,0 %)	0 (0,0 %)	1 (12,5 %)
17. Diplomatie	1 (12,5 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	6 (75,0 %)	1 (12,5 %)	0 (0,0 %)
18. Efficacité	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	7 (87,5 %)	1 (12,5 %)	0 (0,0 %)
19. Esprit d'équipe	1 (12,5 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	7 (87,5 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)
20. Expression orale	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	1 (12,5 %)	7 (87,5 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)
21. Gestion du stress	1 (12,5 %)	0 (0,0 %)	1 (12,5 %)	6 (75,0 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)
22. Hygiène personnelle	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	3 (37,5 %)	3 (37,5 %)	2 (25,0 %)
23. Initiative	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	7 (87,5 %)	0 (0,0 %)	1 (12,5 %)
24. Innovation	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	1 (12,5 %)	5 (62,5 %)	0 (0,0 %)	2 (25,0 %)
25. Intégrité professionnelle	1 (12,5 %)	0 (0,0 %)	1 (12,5 %)	6 (75,0 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)
26. Jugement	1 (12,5 %)	0 (0,0 %)	1 (12,5 %)	6 (75,0 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)
27. Leadership	1 (12,5 %)	0 (0,0 %)	1 (12,5 %)	6 (75,0 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)

	Oui, en 1 <sup>ère</sup> année	Oui, en 2 <sup>e</sup> année	Oui, en 3 <sup>e</sup> année	Oui, tout au long de la formation	Non	Ne sait pas
28. Maîtrise de soi	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	1 (12,5 %)	5 (62,5 %)	0 (0,0 %)	2 (25,0 %)
29. Organisation du travail	1 (12,5 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	6 (75,0 %)	0 (0,0 %)	1 (12,5 %)
30. Ouverture d'esprit	1 (12,5 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	7 (87,5 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)
31. Ouverture sur le monde	1 (12,5 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	6 (75,0 %)	0 (0,0 %)	1 (12,5 %)
32. Persévérance	1 (12,5 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	5 (62,5 %)	0 (0,0 %)	2 (25,0 %)
33. Politesse	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	7 (87,5 %)	0 (0,0 %)	1 (12,5 %)
34. Ponctualité	1 (12,5 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	7 (87,5 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)
35. Prévenance	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	5 (62,5 %)	1 (12,5 %)	2 (25,0 %)
36. Professionnalisme	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	1 (12,5 %)	7 (87,5 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)
37. Protection	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	3 (37,5 %)	1 (12,5 %)	4 (50,0 %)
38. Respect	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	8 (100,0 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)
39. Respect de l'horaire de travail	1 (12,5 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	6 (75,0 %)	0 (0,0 %)	1 (12,5 %)
40. Respect de l'outillage	1 (12,5 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	6 (75,0 %)	0 (0,0 %)	1 (12,5 %)

	Oui, en 1 <sup>ère</sup> année	Oui, en 2 <sup>e</sup> année	Oui, en 3 <sup>e</sup> année	Oui, tout au long de la formation	Non	Ne sait pas
41. Respect des lieux de travail	1 (12,5 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	5 (62,5 %)	0 (0,0 %)	2 (25,0 %)
42. Respect des règles	1 (12,5 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	6 (75,0 %)	0 (0,0 %)	1 (12,5 %)
43. Rigueur	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	1 (12,5 %)	7 (87,5 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)
44. Sens critique	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	1 (12,5 %)	6 (75,0 %)	0 (0,0 %)	1 (12,5 %)
45. Sens de l'esthétique	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	8 (100,0 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)
46. Souplesse	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	6 (75,0 %)	1 (12,5 %)	1 (12,5 %)
47. Tenue professionnelle	1 (12,5 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	6 (75,0 %)	0 (0,0 %)	1 (12,5 %)
48. Vigilance	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	5 (62,5 %)	1 (12,5 %)	2 (25,0 %)

Ces données viennent apporter des précisions sur l'enseignement d'attitudes professionnelles réalisé dans ce programme d'études. L'enseignement d'attitudes professionnelles semble être réalisé tout au long de la formation sans être directement associé à un ou des cours (Beauchamp, 2013). Des attitudes professionnelles semblent donc enseignées dans ce programme d'études, mais de façon plutôt informelle et de façon plus ou moins planifiée (Beauchamp, 2013).

Pour répondre aux questions 49 et 50, une attitude professionnelle a été ajoutée par une enseignante ou un enseignant (12,5 %). Il s'agit de la curiosité intellectuelle. Les

sept autres répondantes et répondants (87,5 %) n'ont fait aucun ajout. Cette attitude professionnelle a été ajoutée à la liste des attitudes professionnelles qui seront enseignées aux étudiantes et étudiants du programme de Commercialisation de la mode du Collège Laflèche.

Le tableau 13 met de l'avant les méthodes pédagogiques considérées comme les plus efficaces par les répondantes et les répondants pour l'enseignement d'attitudes professionnelles. La totalité, soit huit enseignantes ou enseignants (100 %), considère que la mise en situation constitue la méthode la plus efficace. D'autres méthodes sont aussi considérées comme efficaces pour l'enseignement d'attitudes professionnelles par les répondantes et les répondants :

- Sept enseignantes ou enseignants (87,5 %) considèrent que le travail d'équipe et le travail en laboratoire en petits groupes sont efficaces;
- Six enseignantes ou enseignants (75 %) considèrent que le cours-conférence, le groupe de discussion et la supervision de stage sont efficaces;
- Cinq enseignantes ou enseignants (62,5 %) considèrent que la présentation orale en classe par les étudiantes et les étudiants, les jeux de rôles et les études de cas sont efficaces;
- Quatre enseignantes ou enseignants (50 %) considèrent que le cours magistral et le tutorat sont efficaces;
- Trois enseignantes ou enseignants (37,5 %) considèrent que l'apprentissage coopératif est efficace;
- Une enseignante ou un enseignant (12,5 %) considère que l'exposé en séminaire et la lecture dirigée sont efficaces;
- Aucune enseignante et aucun enseignant ne considère l'enseignement et l'apprentissage à distance et le cours en ligne comme efficaces.

Tableau 13  
Méthodes pédagogiques les plus efficaces pour enseigner des attitudes  
professionnelles

Méthodes pédagogiques permettant l'enseignement d'attitudes professionnelles	Nombre d'enseignantes ou d'enseignants	Pourcentage
Cours magistral	4	50,0 %
Cours-conférence	6	75,0 %
Exposé en séminaire	1	12,5 %
Présentation orale en classe par les étudiantes et étudiants	5	62,5 %
Travail en équipe	7	87,5 %
Groupe-discussion	6	75,0 %
Travail en laboratoire en petits groupes	7	87,5 %
Apprentissage coopératif	3	37,5 %
Jeux de rôles	5	62,5 %
Tutorat	4	50,0 %
Supervision de stage	6	75,0 %
Enseignement et apprentissage à distance	0	0,0 %
Cours en ligne	0	0,0 %
Lecture dirigée	1	12,5 %
Mises en situation	8	100 %
Études de cas	5	62,5 %
Autres :	0	0,0 %

Ces données nous permettent de constater que, comme Grisé et Trottier (1997) et Kenny (2012), les enseignantes et les enseignants questionnés croient que les étudiantes et les étudiants doivent apprendre dans l'action, car plusieurs méthodes pédagogiques privilégiées amènent les étudiantes et les étudiants à s'engager dans leurs apprentissages (apprentissage coopératif, études de cas, groupe-discussion, jeux de rôles, mise en situation, présentation orale en classe par les étudiantes et les étudiants, travail en équipe, travail en laboratoire en petits groupes, tutorat). Ces méthodes pédagogiques font aussi souvent appel à des interactions entre pairs ou entre étudiantes ou étudiants et enseignantes ou enseignants (Beauchamp, 2013; Grisé et Trottier, 1997). Le tableau 14 présente la comparaison des méthodes pédagogiques que les enseignantes et enseignants questionnés dans le programme de Commercialisation de la mode du Collège Laflèche et ceux questionnés par Beauchamp (2013) considèrent comme les plus efficaces pour enseigner des attitudes professionnelles.

Tableau 14  
Comparaison des méthodes pédagogiques considérées les plus efficaces par les enseignantes et les enseignants questionnés pour enseigner des attitudes professionnelles versus les résultats de Beauchamp (2013)

Méthodes les plus efficaces identifiées selon les données recueillies (par ordre de popularité)	Méthodes les plus efficaces identifiées selon les résultats de Beauchamp (2013) (par ordre de popularité)
1. Mise en situation (100 %)	1. Supervision de stage (87,81 %)
2. Travail en équipe (87,5 %)	2. Travail en équipe (55,52 %)
3. Travail en laboratoire en petits groupes (87,5 %)	3. Jeux de rôles (53,19 %)
4. Cours-conférence (75 %)	4. Laboratoire en petit groupe (52,61 %)
5. Groupe-discussion (75 %)	5. Groupe-discussion (51,64 %)
6. Supervision de stage (75 %)	6. Cours magistral (42,75 %)
7. Présentation orale en classe par les étudiantes et les étudiants (62,5 %)	7. Apprentissage coopératif (42,15 %)
8. Jeux de rôles (62,5 %)	8. Tutorat (41,02 %)



Méthodes les plus efficaces identifiées selon les données recueillies (par ordre de popularité)	Méthodes les plus efficaces identifiées selon les résultats de Beauchamp (2013) (par ordre de popularité)
9. Études de cas (62,5 %)	9. Présentation orale (37,15 %)
10. Cours magistral (50 %)	10. Exposé séminaire (31,25 %)
11. Tutorat (50 %)	11. Lecture dirigée (19,93 %)
12. Apprentissage coopératif (37,5 %)	12. Cours-conférence (16,05 %)
13. Exposé en séminaire (12,5 %)	13. Cours en ligne (4,45 %)
14. Lecture dirigée (12,5 %)	14. Enseignement à distance (3,85 %)

Les trois méthodes pédagogiques que les enseignantes et les enseignants qui enseignent dans le programme de Commercialisation de la mode du Collège Laflèche considèrent les plus efficaces sont, dans l'ordre de popularité, la mise en situation, le travail d'équipe et le travail en laboratoire en petits groupes. Ces données vont dans le même sens que celles de Beauchamp (2013), car, en excluant la supervision de stage puisqu'elle n'est pas réalisée en classe, les trois méthodes pédagogiques considérées les plus efficaces par les enseignantes et enseignants de Travail social questionnés par cette auteure sont le travail en équipe, les jeux de rôles et le laboratoire en petits groupes.

À la question 52, lorsque nous avons demandé aux enseignantes et aux enseignants si l'utilisation de ces méthodes correspond à une méthode qu'ils utilisent en classe ou en stage-ATE avec leurs étudiantes et étudiants, sept d'entre eux (87,5 %) ont répondu oui.

Les méthodes utilisées ne portent cependant pas nécessairement sur l'enseignement d'attitudes professionnelles, mais il est intéressant de constater que les enseignantes et enseignants consultés connaissent et utilisent plusieurs de ces méthodes pédagogiques qui impliquent une interaction avec une paire ou un pair (Grisé et

Trottier, 1997) et/ou avec l'enseignante ou l'enseignant (Beauchamp, 2013). Si ces différentes méthodes pédagogiques sont utilisées régulièrement par les enseignantes et les enseignants de ce programme d'études, ça permet une variété de stimuli et ça favorise la motivation et l'engagement des étudiantes et des étudiants (Kenny, 2012; Morissette et Gingras, 1989).

## **1.2 Présentation et interprétation des données qualitatives en lien avec le questionnaire**

À la question 2b, qui réfère aux cours dans lesquels les attitudes professionnelles sont enseignées dans le programme de Commercialisation de la mode du Collège Laflèche, cinq enseignantes ou enseignants (E-A; E-C; E-D; E-E; E-G) ont mis de l'avant les cours *Initiation à la profession* et *Relations professionnelles*. Trois enseignantes ou enseignants (E-B; E-F; E-H) ont aussi mentionné que l'enseignement d'attitudes professionnelles devrait être soutenu par tous les cours du programme.

Bien que l'enseignement d'attitudes professionnelles semble être réalisé de façon plutôt implicite dans ce programme (Beauchamp, 2013), certains cours semblent porteurs de l'enseignement de certaines attitudes professionnelles. Les données recueillies lors de la première entrevue semi-dirigée viendront sûrement apporter un éclairage sur ces données.

À la question 53, nous demandions aux enseignantes et aux enseignants de décrire concrètement une activité faite en classe en lien avec l'enseignement d'attitudes professionnelles :

- Une enseignante ou un enseignant a répondu que « toutes les occasions et les méthodes sont bonnes pour enseigner des attitudes professionnelles », que « nous devons, en tant que professionnels, nous servir de toutes les portes pour atteindre nos étudiantes et nos étudiants en développement professionnel en étant attentif à leur façon d'apprendre et en prêchant par l'exemple » (E-B, 7).

- Une enseignante ou un enseignant a mentionné que « les conférenciers invités permettent de capter l'attention des étudiantes et des étudiants » et qu'ils « démontrent comment les attitudes professionnelles peuvent être utilisées de façon concrète dans le monde des affaires » (E-C, 11).
- Une enseignante ou un enseignant a répondu que « les travaux individuels aident à développer l'autonomie des étudiantes et des étudiants, ce qui leur sert dans leur vie professionnelle » (E-F, 14).
- Une enseignante ou un enseignant a exprimé de façon plus concrète une activité réalisée dans un de ses cours : il s'agit d'une « présentation orale faite par chacune des étudiantes et chacun des étudiants, leur permettant d'exposer une analyse de situation, ainsi qu'une solution proposée devant des membres d'un conseil d'administration, simulé par d'autres étudiants ». « Durant cette présentation, les étudiantes et les étudiants doivent également répondre aux questions posées par le conseil d'administration » (E-G, 16).
- Une enseignante ou un enseignant a mentionné que « dans le cadre de l'enseignement du leadership, les étudiants complètent des mises en situation et doivent faire preuve de leadership afin de résoudre adéquatement les problèmes posés » (E-H, 22).

Ces exemples de stratégies pédagogiques utilisées par certaines enseignantes et certains enseignants qui enseignent dans le programme de Commercialisation de la mode du Collège Laflèche sont cohérents avec les méthodes pédagogiques que ceux-ci considèrent efficaces pour enseigner des attitudes professionnelles. Ces données viennent confirmer le fait que les attitudes professionnelles sont enseignées indirectement dans le cadre de certains cours (Beauchamp, 2013; Ross, 2009), mais que les enseignantes et les enseignants considèrent important d'enseigner celles-ci (Beauchamp, 2013; Lussier, 2012; Morissette et Gingras, 1989). Ces stratégies utilisées viennent aussi appuyer le fait que les enseignantes et les enseignants consultés utilisent

des méthodes pédagogiques mettant de l'avant un contact, une interaction avec un pair (Grisé et Trottier, 1997) et/ou l'enseignante ou l'enseignant (Beauchamp, 2013).

La question 55 référait à la transmission des coordonnées pour les enseignantes et les enseignants souhaitant participer à la suite de la collecte de données, soit les entrevues semi-dirigées. Cinq enseignantes ou enseignants se sont portés volontaires en nous transmettant leurs coordonnées. La question 56 permettait aux enseignantes et enseignants de formuler des commentaires. Aucun commentaire n'a cependant été formulé.

### **1.3 Résumé**

Cette première section a permis de présenter les données quantitatives et qualitatives recueillies en lien avec le questionnaire, en plus de présenter l'interprétation de celles-ci.

Les principaux constats qui ressortent de la collecte des données quantitatives et qualitatives à l'aide du questionnaire sont les suivants :

- Comme Beauchamp (2013), Lussier (2012) et Morissette et Gingras (1989), les données recueillies confirment que les enseignantes et les enseignants considèrent que les attitudes professionnelles doivent être enseignées;
- Bien que l'enseignement d'attitudes professionnelles semble être réalisé de façon plutôt implicite dans ce programme, certains cours semblent porteurs de l'enseignement de certaines attitudes professionnelles (Beauchamp, 2013; Ross, 2009);
- Comme Grisé et Trottier (1997) et Kenny (2012), les enseignantes et les enseignants questionnés croient que les étudiantes et les étudiants doivent apprendre dans l'action, car plusieurs méthodes pédagogiques privilégiées amènent les étudiantes et les étudiants à s'engager dans leurs apprentissages;

- Les méthodes pédagogiques identifiées font aussi souvent appel à des interactions entre pairs ou entre étudiantes ou étudiants et enseignantes ou enseignants (Beauchamp, 2013; Grisé et Trotter, 1997).
- Le travail d'équipe et le travail en laboratoire en petit équipe sont des méthodes considérées comme efficace par les enseignantes et les enseignants qui enseignent dans le programme de Commercialisation de la mode du Collège Laflèche ainsi que par ceux questionnés par Beauchamp (2013) pour enseigner des attitudes professionnelles. La mise en situation a été identifiée par l'ensemble des enseignantes et des enseignants questionnés dans le cadre de l'essai comme méthode pédagogique efficace pour l'enseignement d'attitudes professionnelles;
- Si les différentes méthodes pédagogiques sont utilisées régulièrement par les enseignantes et les enseignants de ce programme d'études, ça permet une variété de stimuli et ça favorise la motivation et l'engagement des étudiantes et des étudiants (Kenny, 2012; Morissette et Gingras, 1989).

Les résultats obtenus à l'aide du questionnaire ont permis de répondre au premier objectif spécifique de l'essai, soit d'identifier les attitudes professionnelles à enseigner auprès d'étudiantes et d'étudiants du programme collégial de Commercialisation de la mode du Collège Laflèche.

## 2 PRÉSENTATION ET INTERPRÉTATION DES DONNÉES QUALITATIVES EN LIEN AVEC LA PREMIÈRE ENTREVUE SEMI-DIRIGÉE

À la fin du questionnaire ayant permis de collecter plusieurs données quantitatives, les questions 54 et 55 étaient posées en lien avec l'intérêt des répondantes et des répondants à participer à une entrevue semi-dirigée. Cinq d'entre eux se sont portés volontaires, ils ont tous été invités à participer à l'entrevue semi-dirigée.

Une entrevue semi-dirigée a été tenue au début du mois de septembre 2016 afin de compléter la collecte de données quant aux attitudes professionnelles qui devraient être enseignées dans le programme et celles qui devraient l'être dès la première session

(voir annexe K). Cet outil de collecte de données a été choisi pour répondre au premier objectif spécifique de l'essai, soit l'identification des attitudes professionnelles à enseigner auprès d'étudiantes et d'étudiants du programme collégial de Commercialisation de la mode du Collège Laflèche. Les données qualitatives recueillies lors de cette première entrevue semi-dirigée seront présentées et interprétées au fur et à mesure de leur présentation. Un résumé sera ensuite présenté.

## **2.1 Présentation et interprétation des données qualitatives en lien avec la première entrevue semi-dirigée**

Lors de la première entrevue semi-dirigée, cinq enseignantes ou enseignants du programme de Commercialisation de la mode du Collège Laflèche étaient présents.

La première question était en lien avec l'identification des attitudes professionnelles à enseigner au programme (voir annexe K). Une suggestion a d'abord été faite par une enseignante ou un enseignant afin que « les nombreuses attitudes professionnelles soient catégorisées » (E-G, 1). Les enseignantes et les enseignants ont donc identifié cinq catégories permettant de regrouper toutes les attitudes professionnelles présentées dans le questionnaire : maîtrise de soi, relation avec les autres, autonomie dans la tâche, professionnalisme et leadership (E-A; E-B; E-C; E-G; E-H). Les attitudes professionnelles ont ensuite été classées dans l'une des catégories identifiées (*Ibid.*). Lors de cet exercice, une attitude professionnelle a aussi été ajoutée à la liste : l'imputabilité à la suite d'une suggestion faite (E-C). L'ensemble des cinq enseignantes ou enseignants présents considérait cet ajout comme essentiel (E-A; E-B; E-C; E-G; E-H). Le tableau 15 présente ce classement.

Tableau 15  
Attitudes professionnelles classifiées et sélectionnées pour être enseignées dans  
le programme de Commercialisation de la mode du Collège Laflèche

Catégories d'attitudes professionnelles	Attitudes professionnelles sélectionnées	Catégories d'attitudes professionnelles	Attitudes professionnelles sélectionnées
Maîtrise de soi	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Maîtrise de soi</li> <li>• Acceptation de la critique</li> <li>• Imputabilité</li> <li>• Respect de soi</li> <li>• Protection (de soi)</li> <li>• Conscience de ses responsabilités envers soi</li> <li>• Gestion du stress</li> </ul>	Autonomie dans la tâche	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Autonomie</li> <li>• Assiduité</li> <li>• Débrouillardise</li> <li>• Efficacité</li> <li>• Initiative</li> <li>• Organisation du travail</li> <li>• Persévérance</li> <li>• Ponctualité</li> <li>• Respect de l'horaire de travail</li> <li>• Respect du matériel et des équipements</li> <li>• Respect des lieux de travail</li> <li>• Respect des règles</li> <li>• Vigilance</li> <li>• Rigueur</li> </ul>
Relation avec les autres	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Respect des autres</li> <li>• Conscience de ses responsabilités envers les autres</li> <li>• Diplomatie</li> <li>• Esprit d'équipe</li> <li>• Ouverture d'esprit</li> <li>• Ouverture sur le monde</li> <li>• Politesse</li> <li>• Protection (des autres)</li> </ul>	Professionnalisme	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Professionnalisme</li> <li>• Expression orale et écrite</li> <li>• Hygiène personnelle</li> <li>• Tenue professionnelle</li> <li>• Jugement/sens critique</li> <li>• Sens de l'esthétique</li> <li>• Intégrité professionnelle</li> </ul>

Catégories d'attitudes professionnelles	Attitudes professionnelles sélectionnées	Catégories d'attitudes professionnelles	Attitudes professionnelles sélectionnées
Relation avec les autres (suite)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prévenance</li> <li>• Souplesse</li> <li>• Communication</li> </ul>	Leadership	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leadership</li> <li>• Créativité</li> <li>• Créativité intellectuelle</li> <li>• Curiosité intellectuelle</li> <li>• Innovation</li> </ul>

Les données collectées en lien avec cette première question permettent de confirmer les attitudes professionnelles préalablement identifiées à l'aide du questionnaire.

La deuxième question en lien avec les attitudes professionnelles qui devraient être enseignées dès la première session a par la suite été posée. Après discussion entre les enseignantes et les enseignants, un consensus a été fait pour l'enseignement de neuf attitudes professionnelles dès la première session : l'acceptation de la critique, l'assiduité, la diplomatie, l'imputabilité, l'ouverture d'esprit, la politesse, la ponctualité, le respect des règles et la tenue professionnelle (E-A; E-B; E-C; E-G; E-H). À noter que les enseignantes et les enseignants n'ont retenu aucune attitude professionnelle en lien avec le leadership car ils considèrent que cette attitude devra être ajoutée plus tard dans le cheminement des étudiantes et des étudiants (*Ibid.*). Le tableau 16 présente ces neuf attitudes ciblées.



**Tableau 16**  
**Attitudes professionnelles ciblées pour être enseignées dès la première session**  
**dans le programme de Commercialisation de la mode du Collège Laflèche**

Catégories d'attitudes professionnelles	Attitudes professionnelles sélectionnées
Maîtrise de soi	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Acceptation de la critique</li> <li>• Imputabilité</li> </ul>
Autonomie dans la tâche	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Assiduité</li> <li>• Respect des règles</li> </ul>
Relation avec les autres	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diplomatie</li> <li>• Ouverture d'esprit</li> <li>• Politesse</li> </ul>
Professionnalisme	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tenue professionnelle</li> </ul>
Leadership	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aucune attitude ciblée</li> </ul>

Les données recueillies permettent l'identification des attitudes professionnelles à enseigner auprès d'étudiantes et d'étudiants du programme collégial de Commercialisation de la mode du Collège Laflèche. Bien qu'elles soient difficiles à identifier en examinant les documents du programme d'études (Beauchamp, 2013; Dorais, 2009; Grisé et Trottier, 1997; Morissette, 1986; Ross, 2009), cette collecte de données nous a permis d'identifier les attitudes professionnelles à enseigner dès la première session, en plus de les identifier pour l'ensemble de la formation.

## **2.2 Résumé**

Cette deuxième section a permis de présenter les données qualitatives recueillies en lien avec la première entrevue semi-dirigée, en plus de présenter l'interprétation de celles-ci.

Le principal constat qui ressort de la collecte des données qualitatives à l'aide de la première entrevue semi-dirigée est le suivant :

- Bien qu'elles soient difficiles à identifier en examinant les documents du programme d'études (Beauchamp, 2013; Dorais, 2009; Grisé et Trottier, 1997; Morissette, 1986; Ross, 2009), cette collecte de données nous a permis d'identifier les attitudes professionnelles à enseigner dès la première session, en plus de les identifier pour l'ensemble de la formation.

Les résultats obtenus à l'aide de la première entrevue semi-dirigée ont permis de compléter les données qualitatives du questionnaire pour ainsi finir de répondre au premier objectif spécifique de l'essai, soit d'identifier les attitudes professionnelles à enseigner auprès d'étudiantes et d'étudiants du programme collégial de Commercialisation de la mode du Collège Laflèche.

Puisque le premier objectif spécifique est atteint, nous pouvons passer à la conception d'une activité d'enseignement d'attitudes professionnelles adaptée au programme collégial de Commercialisation de la mode selon l'alignement pédagogique de Kenny (2012) et le modèle ADDIE de Lebrun (2007).

### 3 CONCEPTION D'UNE ACTIVITÉ D'ENSEIGNEMENT D'ATTITUDES PROFESSIONNELLES EN LIEN AVEC LES DONNÉES QUANTITATIVES ET QUALITATIVES

L'activité d'enseignement d'attitudes professionnelles adaptée au programme de Commercialisation de la mode du Collège Laflèche, selon le modèle ADDIE de Lebrun (2007) et selon l'alignement pédagogique de Kenny (2012), sera conçue à la suite de l'analyse des données quantitatives et qualitatives obtenues par le questionnaire et par l'analyse des données qualitatives obtenues par la première entrevue semi-dirigée.

Les données seront présentées en respectant l'ordre des étapes de la recherche développement selon Harvey et Loiseleur (2009), les étapes du modèle ADDIE de

Lebrun (2007) ainsi que les stratégies mises de l'avant par Kenny (2012) selon l'alignement pédagogique. Le tableau 17 en fait un rappel.

Tableau 17  
Étapes de la recherche développement (Harvey et Loiselle, 2009), étapes du modèle ADDIE (Lebrun, 2007) et stratégies mises de l'avant par Kenny (2012)

Étapes de la recherche développement (Harvey et Loiselle, 2009)	Étapes du modèle ADDIE (Lebrun, 2007)	Stratégies mises de l'avant par Kenny (2012) selon l'alignement pédagogique
1. Origine de la recherche <ul style="list-style-type: none"> <li>• Problème à résoudre</li> <li>• Idées de développement</li> <li>• Question/Objectif</li> <li>• Intérêts</li> </ul>	1. Analyse <ul style="list-style-type: none"> <li>• Besoins</li> <li>• Contexte</li> <li>• Problème ciblé</li> <li>• Objectifs visés</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Établir une structure claire</li> </ul>
2. Référentiel <ul style="list-style-type: none"> <li>• Recension d'écrits</li> <li>• Élaboration de l'idée</li> </ul>	2. Design <ul style="list-style-type: none"> <li>• Élaboration de la stratégie pédagogique</li> <li>• Sélection des médias d'apprentissage (choix technologiques)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Communiquer clairement les objectifs du cours et les critères de performance</li> </ul>
3. Méthodologie <ul style="list-style-type: none"> <li>• Méthodes et outils</li> </ul>		
4. Opérationnalisation <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conception de l'objet</li> <li>• Réalisation</li> <li>• Validation</li> <li>• Mise à l'essai (non réalisée dans le cadre de cet essai)</li> </ul>	3. Développement <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conception d'une activité d'enseignement/d'apprentissage</li> <li>• Construction des plans de leçons</li> <li>• Élaboration du matériel nécessaire</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Donner des explications claires et varier les activités d'apprentissage</li> <li>• Préparer les leçons en ciblant quelques notions essentielles et axer sur les informations essentielles entre les lectures et les laboratoires</li> </ul>

Étapes de la recherche développement (Harvey et Loisel, 2009)	Étapes du modèle ADDIE (Lebrun, 2007)	Stratégies mises de l'avant par Kenny (2012) selon l'alignement pédagogique
4. Opérationnalisation <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conception de l'objet</li> <li>• Réalisation</li> <li>• Validation</li> <li>• Mise à l'essai (non réalisée dans le cadre de cet essai)</li> </ul>	4. Implantation <ul style="list-style-type: none"> <li>• Disponibilité et accessibilité du produit pour les participantes et les participants ciblés</li> <li>• Expérimentation de l'activité conçue (non réalisée dans le cadre de cet essai)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Établir des objectifs réalistes et offrir des choix quant aux contenus des apprentissages et aux processus</li> <li>• Donner régulièrement de la rétroaction pour faciliter la construction des apprentissages (stratégie non réalisée dans le cadre de cet essai)</li> <li>• Impliquer les étudiantes et les étudiants et leur permettre d'interagir entre eux (stratégie non réalisée dans le cadre de cet essai)</li> <li>• Favoriser l'interprétation, l'élaboration et la métacognition, ainsi que des activités permettant de rendre les étudiantes et étudiants actifs</li> <li>• Poser des questions et démontrer de l'intérêt face aux opinions et intérêts des étudiantes et des étudiants (stratégie non réalisée dans le cadre de cet essai)</li> <li>• Démontrer de l'enthousiasme, de la transparence, de l'honnêteté, de l'humilité et de l'accessibilité afin de servir de modèle (stratégie non réalisée dans le cadre de cet essai)</li> </ul>
5. Résultats (étape non réalisée dans le cadre de cet essai) <ul style="list-style-type: none"> <li>• Analyse des résultats</li> <li>• Mise à jour des principes</li> <li>• Rédaction et diffusion des rapports</li> </ul>	5. Évaluation (étape non réalisée dans le cadre de cet essai) <ul style="list-style-type: none"> <li>• Évaluation de tout le système d'apprentissage afin de valider son efficacité et sa qualité en plus de poser un regard sur le processus en entier</li> </ul>	

La première étape du modèle ADDIE de Lebrun (2007), soit celle de l'analyse, sera donc exposée, suivie des étapes du design et du développement. Les deux

dernières étapes, soit celles de l'implantation et de l'évaluation ne seront pas présentées, car elles dépassent le cadre de l'essai.

### **3.1 Première étape du modèle ADDIE de Lebrun (2007) : Analyse**

L'étape de l'analyse du modèle ADDIE de Lebrun (2007) équivaut à l'étape de l'origine de la recherche dans les étapes de la recherche développement selon Harvey et Loiselle (2009). Cette étape a déjà été réalisée dans le premier chapitre de la problématique.

Tel que mentionné dans le premier chapitre portant sur la problématique de l'essai, le programme de Commercialisation de la mode du Collège Laflèche a été ciblé à cause de lacunes observées à propos d'attitudes professionnelles d'étudiantes et d'étudiants de ce programme. Un besoin a été identifié en lien avec l'enseignement d'attitudes professionnelles dans ce programme afin de satisfaire davantage les milieux de stage et de former des étudiantes et des étudiants qui développent les compétences attendues à la fin de leur formation. L'activité a donc été conçue pour un cours de première session. Bien que le stage constitue souvent le moment clé pour l'enseignement d'attitudes professionnelles (Beauchamp, 2013), nous privilégions, comme le suggèrent Grisé et Trottier (1997), Morissette et Gingras (1989) et Ross (2009), un enseignement en classe, donc dans un cours. Les cours ciblés par les enseignantes et les enseignants du programme de Commercialisation de la mode du Collège Laflèche sont *Initiation à la profession*, qui se situe en première session, et *Relations professionnelles*, qui se situe à la troisième session. Puisque l'activité d'enseignement vise les nouvelles inscrites et les nouveaux inscrits dans le programme, nous ciblons le cours *Initiation à la profession* pour l'enseignement des attitudes professionnelles ciblées précédemment. L'activité d'enseignement a été conçue pour une leçon de trois périodes de cinquante minutes, car l'horaire est ainsi fait. Après discussion avec l'enseignante ou l'enseignant qui donne le cours, l'activité d'enseignement a été conçue pour une leçon de trois périodes consécutives.

L'objectif visé par cette activité d'enseignement est d'amener les étudiantes et les étudiants à poser un réel regard sur leur intégration des attitudes professionnelles ciblées par le programme afin de poursuivre leur cheminement en lien avec celles-ci dans le but de développer les compétences attendues à la fin de leur formation (Grisé et Trottier, 1997; Morissette et Gingras, 1989). Des objectifs plus précis seront exposés dans la prochaine section, qui présentera le design de l'activité d'enseignement d'attitudes professionnelles.

### **3.2 Deuxième étape du modèle ADDIE de Lebrun (2007) : Design**

L'étape du design du modèle ADDIE de Lebrun (2007) équivaut à l'étape du référentiel et à celle de la méthodologie dans les étapes de la recherche développement selon Harvey et Loiselle (2009). L'étape du référentiel a déjà été réalisée dans le deuxième chapitre du cadre de référence. L'étape de la méthodologie a déjà été réalisée dans le troisième chapitre de la méthodologie. Quant à l'étape du design du modèle ADDIE, le design ou la planification de l'activité d'enseignement d'attitudes professionnelles a été élaboré (Lebrun, 2007). L'étape du design a permis de donner une structure au processus de conception d'une activité d'enseignement et de tenir compte des caractéristiques des étudiantes et des étudiants, des objets d'apprentissage, des stratégies pédagogiques, des stratégies d'évaluation, ainsi que de l'environnement (Basque, 2004, 2010). Le but étant de favoriser des apprentissages significatifs (Fink, 2005). Le design rejoint aussi la cohérence présente dans l'alignement pédagogique présenté par Kenny (2012). Pour ce faire, des objectifs propres à cette activité d'enseignement seront exposés, une stratégie pédagogique principale sera privilégiée et les choix technologiques venant appuyer celle-ci seront faits.

De façon plus précise, les objectifs visés par cette activité d'enseignement sont d'amener chacune des étudiantes et chacun des étudiants à :

- Réactiver ses connaissances antérieures en identifiant des comportements adéquats et inadéquats en lien avec chacune des attitudes professionnelles ciblées (Morissette et Gingras, 1989);
- Résoudre des mises en situations authentiques faisant état de comportements adéquats et inadéquats en lien avec des attitudes professionnelles ciblées (Duval et Pagé, 2013);
- Consolider ses apprentissages en prenant appui sur des contenus mis de l'avant par l'enseignante ou l'enseignant en lien avec les attitudes professionnelles ciblées (Grisé et Trottier, 1997; Morissette et Gingras, 1989);
- Poser un regard réflexif sur ses propres réactions et comportements observables en lien avec chacune des attitudes professionnelles ciblées (Grisé et Trottier, 1997; Kenny, 2012; Morissette et Gingras, 1989);
- Démontrer la maîtrise des comportements attendus en lien avec chacune des attitudes professionnelles ciblées (Grisé et Trottier, 1997; Morissette et Gingras, 1989).

Le choix de la stratégie pédagogique se tourne vers la mise en situation authentique. Comme le mentionnent Duval et Pagé (2013), les grandes caractéristiques de la situation authentique sont un contexte d'apprentissage réaliste, l'accomplissement d'une réalisation, la proposition de tâches complexes, la consultation entre les étudiantes et les étudiants, la rétroaction, ainsi qu'une motivation plus forte que le désir d'obtention d'une bonne note. L'activité d'enseignement tient compte de ces caractéristiques afin que les mises en situations soient réellement authentiques.

L'activité d'enseignement d'attitudes professionnelles qui a été développée comprend plusieurs parties, afin de répondre aux différents objectifs présentés plus haut. La stratégie pédagogique privilégiée, celle qui compose le coeur du cours, est la mise en situation authentique réalisée en équipe. Ce choix a été fait, car c'est la

stratégie qui a été choisie à l'unanimité par les huit enseignantes ou enseignants (100 %) qui ont complété le questionnaire. Les enseignantes et les enseignants du programme de Commercialisation de la mode du Collège Laflèche considèrent que la mise en situation est une méthode efficace pour enseigner des attitudes professionnelles. Dans les résultats de Beauchamp (2013), le travail d'équipe arrive immédiatement après la supervision de stage comme méthode pédagogique privilégiée pour l'enseignement d'attitudes. Comme dans les résultats de Beauchamp (2013), trois répondantes ou répondants au questionnaire reconnaissent que les interactions sont au coeur des apprentissages réalisés quant aux attitudes professionnelles. Ces raisons ont guidé notre choix quant à la stratégie pédagogique privilégiée, soit la mise en situation authentique réalisée en équipe. La mise en situation authentique constitue une méthode d'enseignement qui permet de placer les étudiantes et les étudiants dans une situation très semblable à celle vécue sur le marché du travail (Duval et Pagé, 2013; Leroux, Hébert et Paquin, 2015).

Ce choix a aussi été confirmé et complété à la lumière des caractéristiques des modèles mis de l'avant par Morissette et Gingras (1989). Comme ces derniers le suggèrent, lors de l'étape précédente, celle de l'analyse, nous avons analysé les différents facteurs ayant un effet sur les attitudes : les caractéristiques des étudiantes et des étudiants, celles des enseignantes et des enseignants, les contenus d'apprentissage, ainsi que l'environnement scolaire. La stratégie d'enseignement d'attitudes privilégiée, soit celle de la mise en situation réalisée en équipe, se tourne principalement vers l'expérience personnelle de chacune des étudiantes et de chacun des étudiants (Morissette et Gingras, 1989). Le tableau 18 présente les liens que nous faisons avec les règles d'action, qui font partie de l'une des caractéristiques des modèles (voir tableau 5) mis de l'avant par Morissette et Gingras (1989). Chacune des règles d'action présentée par Morissette et Gingras (1989) est considérée dans le design et le développement de l'activité d'enseignement d'attitudes professionnelles :

- La première partie de l'activité d'enseignement constitue l'introduction à l'enseignement d'attitudes professionnelles dans cette leçon. Elle permettra aux



étudiantes et aux étudiants de réactiver leurs connaissances antérieures en lien avec les attitudes professionnelles ciblées. Elle est en lien avec la règle d'action qui dicte de prendre appui sur les attitudes déjà acquises (Morissette et Gingras, 1989);

- La problématique de l'essai est ancrée dans les besoins des étudiantes et des étudiants. Nous tenons compte des besoins des étudiantes et des étudiants ciblés en lien avec cette problématique, mais aussi d'une stratégie pédagogique permettant l'apprentissage par l'interaction (Beauchamp, 2013; Grisé et Trottier, 1997). La règle d'action en cause est celle qui dicte d'ancrer sa pédagogie dans les besoins de l'étudiante ou de l'étudiant (Morissette et Gingras, 1989);
- L'activité pédagogique se compose de plusieurs parties afin de varier les façons d'apprendre pour ainsi rejoindre chacune des étudiantes et chacun des étudiants (Kenny, 2012). La règle d'action en cause est celle qui dicte de maintenir l'attention en variant les stimuli (Morissette et Gingras, 1989);
- L'activité d'enseignement développée se base sur une approche positive selon laquelle toutes les interactions et interventions réalisées par l'enseignante ou l'enseignant devront être positives et constructives (Kenny, 2012). L'apprentissage devra être fait dans la joie et le rire. La règle d'action en cause est celle qui dicte de faire vivre des émotions positives aux étudiantes et aux étudiants (Morissette et Gingras, 1989);
- La quatrième partie de l'activité d'enseignement est composée d'un journal réflexif afin que chacune des étudiantes et chacun des étudiants pose un regard sur ses comportements en lien avec les attitudes professionnelles ciblées (Kenny, 2012). La règle d'action en cause est celle qui dicte de faire prendre conscience de la compétence acquise (Morissette et Gingras, 1989);
- Cette activité d'enseignement est conçue afin que toute la leçon se vive dans le plaisir (Kenny, 2012). À la fin de celle-ci, les étudiantes et les étudiants seront appelés à se prononcer sur celle-ci. Aussi, après cet essai, mais avant d'implanter

cette activité, une grille d'évaluation sera construite comprenant les comportements attendus en lien avec les attitudes professionnelles ciblées. Cette grille pourra être utilisée pour une évaluation formative par l'enseignante ou l'enseignant qui pourra ensuite l'utiliser pour une évaluation certificative dans le cadre d'une démarche d'enseignement d'attitudes professionnelles. La règle d'action en cause est celle qui dicte de récompenser les résultats obtenus (Morissette et Gingras, 1989).

Tableau 18  
Liens faits entre les règles d'action de Morissette et Gingras (1989) et l'activité d'enseignement d'attitudes professionnelles

Règles d'action mises de l'avant par Morissette et Gingras (1989)	Liens entre ces règles d'action et l'activité d'enseignement d'attitudes professionnelles
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prendre appui sur les attitudes déjà acquises</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Réactivation des connaissances antérieures des étudiantes et des étudiants en lien avec les attitudes ciblées.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ancrer sa pédagogie dans les besoins de l'étudiante ou de l'étudiant</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Besoins des étudiantes et des étudiants exprimés dans la problématique considérés dans la stratégie pédagogique sélectionnée.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Maintenir l'attention en variant les stimuli</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Activité conçue en différentes parties afin de rejoindre chacune des étudiantes et chacun des étudiants.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Faire vivre des émotions positives</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Approche positive et constructive qui incite à l'apprentissage dans la joie et le rire.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Faire prendre conscience de la compétence acquise</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Regard posé par les étudiantes et les étudiants sur leurs comportements en lien avec les attitudes professionnelles ciblées.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Récompenser les résultats obtenus</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Avis des étudiantes et des étudiants considérés à la fin de l'activité;</li> <li>• Grilles d'évaluation formative et certificatives seront conçues avant l'implantation (non dans le cadre de l'essai).</li> </ul>

Le tableau 19 présente les liens que nous faisons entre les approches intégratrices, qui font aussi partie de l'une des caractéristiques des modèles (voir tableau 5) proposés par Morissette et Gingras (1989) et l'activité d'enseignement d'attitudes professionnelles conçues. Chacune des approches intégratrices présentées par

Morissette et Gingras (1989) est considérée dans le design et le développement de l'activité d'enseignement d'attitudes professionnelles :

- L'activité d'enseignement d'attitudes professionnelles est réalisée en plusieurs parties, ce qui rejoint l'approche inspirée des phases de l'intervention (Grisé et Trotter, 1997; Morissette et Gingras, 1989). Chaque étudiante ou étudiant pourra ainsi cheminer en suivant différentes étapes;
- L'activité d'enseignement d'attitudes professionnelles nécessite une intériorisation de la part de l'étudiante ou de l'étudiant, ce qui rejoint l'approche inspirée de l'intériorisation qui permet à chaque étudiante ou étudiant de cheminer en étant soutenu par un enseignement personnalisé (*Ibid.*);
- L'activité d'enseignement d'attitudes professionnelles amène les étudiantes et les étudiants à réfléchir sur leur propre cheminement, ce qui rejoint l'approche inspirée de principes de la métacognition qui permet à chaque étudiante ou étudiant de prendre conscience des apprentissages réalisés pour devenir responsable de ceux-ci (Kenny, 2012; Morissette et Gingras, 1989).

Tableau 19  
Liens faits entre les approches intégratrices de Morissette et Gingras (1989) et l'activité d'enseignement d'attitudes professionnelles

Approches intégratrices proposées par Morissette et Gingras (1989)	Liens entre ces approches intégratrices et l'activité d'enseignement d'attitudes professionnelles
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Approche inspirée des phases de l'intervention</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Activité d'enseignement d'attitudes professionnelles réalisée en plusieurs parties.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Approche inspirée de l'intériorisation</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Activité d'enseignement d'attitudes professionnelles nécessite une intériorisation de la part de chaque étudiante et étudiant.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Approche inspirée de principes de la métacognition</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Activité d'enseignement d'attitudes professionnelles amène les étudiantes et les étudiants à réfléchir sur leur propre cheminement.</li> </ul>

En plus d'être complété par les caractéristiques des modèles mis de l'avant par Morissette et Gingras (1989), le choix de la stratégie pédagogique et de l'activité d'enseignement a aussi été confirmé par les concepts clés du modèle d'enseignement conçu par Grisé et Trottier (1997). Des liens sont présents entre l'activité d'enseignement d'attitudes professionnelles conçue et les différentes composantes du modèle d'enseignement du domaine socioaffectif de Grisé et Trottier (1997) :

- Comme objets d'apprentissage mis de l'avant par Grisé et Trottier (1997), neuf attitudes professionnelles ont été identifiées par les enseignantes et les enseignants en réponse au premier objectif de l'essai :
  - Maîtrise de soi :                    Acceptation de la critique et imputabilité;
  - Relation avec les autres :       Diplomatie, ouverture d'esprit et politesse;
  - Autonomie dans la tâche :       Assiduité, ponctualité et respect des règles;
  - Professionnalisme :                Tenue professionnelle.
- En lien avec l'énoncé de formation de chacune des habiletés, les éléments de l'habileté et les critères de performance avancés par Grisé et Trottier (1997), l'activité d'enseignement d'attitudes professionnelles conçue vise cinq objectifs (présentés en début de section 3.2 qui traite du design). Ces objectifs sont en lien direct avec les résultats attendus chez les étudiantes et les étudiants comme les énoncés de formation du modèle de Grisé et Trottier (1997). Les éléments de l'habileté et les critères de performance sont composés de comportements attendus observables chez les étudiantes et les étudiants du programme de Commercialisation de la mode du Collège Laflèche.
- Comme Grisé et Trottier (1997), le contexte de réalisation est précisé dans chacune des parties de l'activité d'enseignement d'attitudes professionnelles. Plusieurs parties de l'activité doivent être réalisées en équipe, mais quelques sections doivent être réalisées de façon individuelle.

- Comme Grisé et Trottier (1997), les étapes de l'apprentissage significatif sont considérées :
  - La première partie de l'activité d'enseignement d'attitudes professionnelles réfère à la perception globale. En effet, à ce moment, les étudiantes ou étudiants devront identifier et décrire leur perception en lien avec le sens attribué à chacune des attitudes professionnelles identifiées dans le but de faire une prise de conscience;
  - La deuxième partie de l'activité d'enseignement d'attitudes professionnelles réfère à la conceptualisation de l'émotion. En effet, à ce moment les étudiantes ou étudiants identifieront l'attitude professionnelle ciblée et répondront à différentes questions afin de se représenter cognitivement l'émotion ou les émotions ressenties;
  - La troisième partie de l'activité d'enseignement d'attitudes professionnelles réfère à l'évaluation. À ce moment, les étudiantes ou étudiants évalueront si les comportements adoptés en situations d'apprentissage authentiques correspondent à la définition et aux comportements attendus en lien avec les attitudes professionnelles identifiées par le programme d'études;
  - La quatrième partie de l'activité d'enseignement d'attitudes professionnelles réfère à la mise en application. Les étudiantes ou étudiants réfléchiront aux futurs comportements à adopter en lien avec des situations concrètes vécues, comportements qu'ils commenceront à mettre en application dès ce moment;
  - La quatrième partie de l'activité d'enseignement d'attitudes professionnelles réfère aussi à l'attribution de signification. À ce moment, les étudiantes ou étudiants organiseront leurs acquis de façon consciente en les intégrant dans leurs structures affectives et cognitives;

- À la suite de l'activité d'enseignement d'attitudes professionnelles, le transfert sera vécu par les étudiantes ou étudiants. En effet, les étudiantes et les étudiants utiliseront leurs nouvelles acquisitions dans des situations d'apprentissage où la complexité est davantage présente;
- La stratégie qui se situe au coeur de l'activité d'enseignement d'attitudes professionnelles est la mise en situation authentique qui se base sur l'interaction sociale inspirée de Grisé et Trottier (1997) et sur la situation authentique mise de l'avant par Duval et Pagé (2013);
- L'activité d'enseignement d'attitudes professionnelles intègre plusieurs activités d'apprentissage qui permettront de rendre les étudiantes et les étudiants actifs (Kenny, 2012; Grisé et Trottier, 1997) et en interaction les uns par rapport aux autres (Beauchamp, 2013), ainsi qu'en interaction avec l'enseignante ou l'enseignant (Grisé et Trottier, 1997);
- La rédaction d'outils d'évaluation ne fait pas partie de l'essai, mais puisque nous sommes consciente du fait que l'enseignement et l'évaluation vont de pair, nous présenterons les attitudes professionnelles et les comportements observables attendus qui seront intégrés à une grille d'évaluation qui sera conçue après l'essai, mais avant l'implantation de cette activité d'enseignement, dans le cadre d'une démarche d'enseignement d'attitudes professionnelles (Grisé et Trottier, 1997).

Le tableau 20 présente un résumé des liens établis entre le modèle d'enseignement du domaine affectif développé par Grisé et Trottier (1997) et l'activité d'enseignement d'attitudes professionnelles.

Tableau 20  
Liens faits entre les composantes du modèle d'enseignement du domaine affectif développé par Grisé et Trottier (1997) et l'activité d'enseignement d'attitudes professionnelles

Composantes du modèle de Grisé et Trottier (1997)	Liens entre ces composantes et l'activité d'enseignement d'attitudes professionnelles
1. Objets d'apprentissage	<p>Neuf attitudes professionnelles ont été ciblées par les enseignantes et les enseignants en réponse au premier objectif spécifique de l'essai :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Maîtrise de soi : Acceptation de la critique et imputabilité</li> <li>• Relation avec les autres : Diplomatie, ouverture d'esprit et politesse</li> <li>• Autonomie dans la tâche : Assiduité, ponctualité et respect des règles</li> <li>• Professionnalisme : Tenue professionnelle</li> </ul>
2. Énoncé de formation de chacune des habiletés	<p>Cinq objectifs (présentés en début de section 3.2 qui traite du design) ont été formulés en lien avec l'enseignement des attitudes professionnelles ciblées.</p> <p>Un lien direct a été fait entre ces cinq objectifs formulés et les résultats attendus chez les étudiantes et les étudiants.</p> <p>Des comportements attendus observables chez les étudiantes et les étudiants du programme de Commercialisation de la mode du Collège Laflèche ont été formulés.</p>
3. Éléments de l'habileté	
4. Critères de performance	
5. Contexte de réalisation	Le contexte de réalisation a été précisé pour chacune des parties de l'activité d'enseignement d'attitudes professionnelles.
6. Phases de l'apprentissage significatif de l'habileté	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La première partie de l'activité d'enseignement d'attitudes professionnelles réfère à la perception globale;</li> <li>• La deuxième partie de l'activité d'enseignement d'attitudes professionnelles réfère à la conceptualisation de l'émotion;</li> <li>• La troisième partie de l'activité d'enseignement d'attitudes professionnelles réfère à l'évaluation;</li> <li>• La quatrième partie de l'activité d'enseignement d'attitudes professionnelles réfère à la mise en application;</li> <li>• La quatrième partie de l'activité d'enseignement d'attitudes professionnelles réfère aussi à l'attribution de signification;</li> <li>• À la suite de l'activité d'enseignement d'attitudes professionnelles, le transfert sera vécu par les étudiantes ou étudiants.</li> </ul>

Composantes du modèle de Grisé et Trottier (1997)	Liens entre ces composantes et l'activité d'enseignement d'attitudes professionnelles
a. Stratégies d'enseignement	La stratégie d'enseignement qui se situe au coeur de l'activité d'enseignement d'attitudes professionnelles est la mise en situation authentique.
b. Activités d'apprentissage	L'activité d'enseignement d'attitudes professionnelles intègre plusieurs activités d'apprentissage.
c. Outils d'évaluation	La rédaction d'outils d'évaluation ne fait pas partie de l'essai, mais lorsqu'elle sera faite, à la suite de l'essai, elle intégrera les attitudes professionnelles et les comportements observables attendus.

Lors de la conception de l'activité d'enseignement d'attitudes professionnelles, nous avons pris en compte ce modèle, ainsi que ses concepts clés : l'engagement, l'apprentissage significatif et l'exercice professionnel. Afin que les étudiantes et les étudiants s'engagent dans leur démarche d'intégration d'attitudes professionnelles, l'activité d'enseignement a été conçue en plusieurs parties dans le but d'intéresser ceux-ci. Comme le spécifie Viau (2009), pour qu'il y ait motivation, les étudiantes et les étudiants doivent percevoir que l'activité a de la valeur, qu'ils sont suffisamment compétents pour réaliser celle-ci et qu'ils peuvent exercer un certain contrôle sur celle-ci.

Le concept d'alignement pédagogique présenté par Biggs (1996) a également guidé le choix de la stratégie pédagogique, ainsi que la conception de l'activité d'enseignement d'attitudes professionnelles. Lors de cette activité d'enseignement, les étudiantes et les étudiants sont au coeur de la création de sens et doivent construire leurs propres connaissances (Biggs, 1996). En effet, ils apprendront dans l'action (Kenny, 2012; Morissette et Gingras, 1989) et, en partie, dans l'interaction (Beauchamp, 2013; Grisé et Trottier, 1997). Comme Biggs (1996), le principe de cohérence existant entre les apprentissages visés, les stratégies pédagogiques utilisées et les méthodes d'évaluation privilégiées est mis de l'avant dans l'activité d'enseignement. Comme Biggs (1996) et Grisé et Trottier (1997), l'activité



d'enseignement conçue prend racine dans les objets d'apprentissage, soit les attitudes professionnelles ciblées. Par la suite, en lien avec ces objets d'apprentissage (Biggs, 1996; Grisé et Trottier, 1997), une stratégie pédagogique principale a été mise de l'avant, soit la mise en situation authentique (Duval et Pagé, 2013). Comme Biggs (1996) et Grisé et Trottier (1997), mais dépassant les cadres de l'essai, des outils d'évaluation seront bâtis en tenant compte des objets d'apprentissage et de la stratégie pédagogique privilégiée pour l'enseignement d'attitudes professionnelles.

Comme Kenny (2012), pour maximiser la qualité des apprentissages des étudiantes et des étudiants, l'activité d'enseignement d'attitudes professionnelles a été conçue en se basant sur différents critères :

- L'alignement avec l'ensemble des cours et les objectifs visés : les cours *Initiation à la profession* et *Relations professionnelles* ont été ciblés pour l'enseignement d'attitudes professionnelles en considérant l'ensemble des cours du programme d'études, ainsi que les objectifs visés;
- L'authenticité : la stratégie pédagogique mise de l'avant est la mise en situation authentique afin de tenir compte le plus possible de la réalité (Duval et Pagé, 2013; Leroux, Hébert et Paquin, 2015);
- Les défis permettant de capter l'intérêt et la motivation des étudiantes et des étudiants : comme Morissette et Gingras (1989), l'activité a été conçue et divisée en plusieurs parties afin de varier les stimuli;
- Les interactions constructives : comme Grisé et Trottier (1997), l'activité a été conçue en favorisant les interactions entre les étudiantes ou les étudiants et les pairs, ainsi qu'entre les étudiantes ou les étudiants et l'enseignante ou l'enseignant;
- La progression des tâches liées aux apprentissages : comme Grisé et Trottier (1997) et Morissette et Gingras (1989), l'activité conçue amène les étudiantes et les étudiants à progresser en fonction de différentes étapes.

Comme Kenny (2012), nous croyons que le respect de ces principes amènera les étudiantes et les étudiants à apprendre en profondeur. Les stratégies proposées par Kenny (2012) ont aussi considérées afin de favoriser un apprentissage significatif chez les étudiantes et les étudiants :

- Établir une structure claire : l'utilisation du modèle ADDIE de Lebrun (2007) vient soutenir la conception de l'activité d'enseignement d'attitudes professionnelles en établissant une structure claire (Kenny, 2012);
- Communiquer clairement les objectifs du cours et les critères de performance : comme Grisé et Trottier (1997), dès le début de l'activité d'enseignement, les objectifs seront clairement exposés et les comportements observables attendus seront présentés vers la fin de la leçon (Kenny, 2012);
- Donner des explications claires et varier les activités d'apprentissage : chacune des parties de l'activité d'enseignement comprend des consignes claires et comme Morissette et Gingras (1989), il y a une variation des stimuli, c'est-à-dire une variation dans les différentes parties de l'activité afin de maintenir l'attention (Kenny, 2012);
- Préparer les leçons en ciblant quelques notions essentielles et axer sur les informations essentielles entre les lectures et les laboratoires : neuf attitudes professionnelles ont été ciblées pour l'enseignement de cette leçon (Kenny, 2012). Elles se divisent en trois catégories :
  - Maîtrise de soi :                      Acceptation de la critique et imputabilité;
  - Relation avec les autres :        Diplomatie, ouverture d'esprit et politesse;
  - Autonomie dans la tâche :        Assiduité, ponctualité et respect des règles;
  - Professionnalisme :                Tenue professionnelle;

- Établir des objectifs réalistes et offrir des choix quant aux contenus des apprentissages et aux processus : les objectifs de la leçon sont réalistes pour une leçon de trois périodes de cinquante minutes consécutives. Les étudiantes et les étudiants auront à faire des choix à l'intérieur de plusieurs des parties de l'activité (Kenny, 2012);
- Donner régulièrement de la rétroaction pour faciliter la construction des apprentissages : un retour en grand groupe sera systématiquement fait lors des deux premières parties de l'activité, ce qui favorisera des interactions (Beauchamp, 2013; Grisé et Trottier, 1997) entre les étudiantes ou les étudiants et l'enseignante ou l'enseignant, ce qui permettra la rétroaction (Kenny, 2012);
- Impliquer les étudiantes et les étudiants et leur permettre d'interagir entre eux : comme Grisé et Trottier (1997), la base de l'activité d'enseignement est l'interaction entre les étudiantes et les étudiants (Kenny, 2012);
- Favoriser l'interprétation, l'élaboration et la métacognition, ainsi que des activités permettant de rendre les étudiantes et les étudiants actifs : la plupart de parties de l'activité permettront aux étudiantes et aux étudiants d'être actifs. Comme Morissette et Gingras (1989), la métacognition sera favorisée, car un exercice de métacognition sera donné comme devoir individuel (Kenny, 2012);
- Poser des questions et démontrer de l'intérêt face aux opinions et intérêts des étudiantes et des étudiants : comme Grisé et Trottier (1997), l'interaction constitue la base de l'activité, interaction avec les pairs, mais aussi interaction avec l'enseignante ou l'enseignant. Les opinions et intérêts des étudiantes et des étudiants s'y trouveront au premier plan (Kenny, 2012);
- Démontrer de l'enthousiasme, de la transparence, de l'honnêteté, de l'humilité et de l'accessibilité afin de servir de modèle : comme Morissette et Gingras (1989), nous considérons que l'enseignante ou l'enseignant constituera un modèle pour les étudiantes et les étudiants. L'enseignante ou l'enseignant devra donc faire preuve

d'enthousiasme, de transparence, d'honnêteté, d'humilité et d'accessibilité pour que les étudiantes et les étudiants puissent prendre exemple sur celui-ci (Kenny, 2012).

Le tableau 21 présente un résumé des liens entre les stratégies proposées par Kenny (2012) et l'activité d'enseignement d'attitudes professionnelles, soit la mise en situation authentique réalisée en équipe.

Tableau 21  
Liens faits entre les stratégies proposées par Kenny (2012) et l'activité d'enseignement d'attitudes professionnelles

Stratégies proposées par Kenny (2012)	Liens entre ces stratégies et l'activité d'enseignement d'attitudes professionnelles
Établir une structure claire	Utilisation du modèle ADDIE de Lebrun (2007);
Communiquer clairement les objectifs du cours et les critères de performance	Objectifs exposés et comportements observables attendus présentés;
Donner des explications claires et varier les activités d'apprentissage	Consignes claires et variation dans les parties de l'activité d'enseignement;
Préparer les leçons en ciblant quelques notions essentielles et axer sur les informations essentielles entre les lectures et les laboratoires	Neuf attitudes professionnelles ciblées pour l'enseignement de cette leçon (acceptation de la critique, assiduité, diplomatie, imputabilité, ouverture d'esprit, politesse, ponctualité, respect des règles, tenue professionnelle);
Établir des objectifs réalistes et offrir des choix quant aux contenus des apprentissages et aux processus	Objectifs de la leçon réalistes considérant une leçon de trois périodes de cinquante minutes consécutives. Choix offerts aux étudiantes et aux étudiants à l'intérieur de plusieurs des parties de l'activité;
Donner régulièrement de la rétroaction pour faciliter la construction des apprentissages	Retour en grand groupe fait lors des deux premières parties de l'activité.
Impliquer les étudiantes et les étudiants et leur permettre d'interagir entre eux	Activité d'enseignement basé sur l'interaction entre les étudiantes et les étudiants et/ou l'enseignante ou l'enseignant;
Favoriser l'interprétation, l'élaboration et la métacognition, ainsi que des activités permettant de rendre les étudiantes et les étudiants actifs	Activité d'enseignement permet aux étudiantes et aux étudiants d'être actifs. Métacognition favorisée dans un devoir individuel;

Stratégies proposées par Kenny (2012)	Liens entre ces stratégies et l'activité d'enseignement d'attitudes professionnelles
Poser des questions et démontrer de l'intérêt face aux opinions et intérêts des étudiantes et des étudiants	Interaction constitue la base de l'activité, avec les pairs, mais aussi avec l'enseignante ou l'enseignant;
Démontrer de l'enthousiasme, de la transparence, de l'honnêteté, de l'humilité et de l'accessibilité afin de servir de modèle	Enseignante ou enseignant constituera un modèle pour les étudiantes et les étudiants.

À l'intérieur de l'étape du design du modèle ADDIE de Lebrun (20017), les choix technologiques sont élaborés. Dans le cadre de l'activité d'enseignement d'attitudes professionnelles conçue, ceux-ci se tournent vers un enseignement dans la classe collaborative du Collège Laflèche. La classe collaborative du Collège Laflèche est une classe d'apprentissage actif et elle favorise l'action chez les étudiantes et les étudiants par son aménagement. Pour rejoindre les enseignantes et les enseignants plus et moins à l'aise avec les technologies, l'activité propose une voie moins technologique et une voie plus technologique. La voie moins technologique se tourne vers l'utilisation de tableaux blancs, de papiers et de crayons, par les étudiantes ou les étudiants et l'enseignante ou l'enseignant, tout au long de l'activité. La voie plus technologique se tourne vers l'utilisation de logiciels de travail collaboratif, comme Google Documents, en remplacement des tableaux blancs, des papiers et des crayons, tout au long de l'activité. Chacune des parties de l'activité expose les choix technologiques proposés.

Les objectifs propres à l'activité d'enseignement d'attitudes professionnelles étant établis, le choix de la stratégie pédagogique principale étant complété et les choix technologiques étant faits, nous allons maintenant de l'avant avec la troisième étape, soit celle du développement.

### **3.3 Troisième étape du modèle ADDIE de Lebrun (2007) : Développement**

L'étape du développement du modèle ADDIE de Lebrun (2007) équivaut à l'étape de l'opérationnalisation dans les étapes de la recherche développement selon Harvey et

Loiselle (2009). La conception, la réalisation et la validation de l'objet font partie de l'étape de l'opérationnalisation (Harvey et Loiselle, 2009). Dans le cadre de l'essai, la dernière étape, soit celle de la mise à l'essai, ne sera pas expérimentée, mais elle le sera ultérieurement (*Ibid.*). Dans le même ordre d'idées, les quatrième et cinquième étapes du modèle ADDIE de Lebrun (2007), soit l'implantation et l'évaluation, ne seront pas expérimentées dans le cadre de cet essai, mais elles le seront ultérieurement.

Cette troisième étape présentera le développement de l'activité d'enseignement d'attitudes professionnelles, soit la mise en situation réalisée en équipe. De façon plus précise, un plan de leçon a été élaboré dans lequel nous retrouvons l'activité d'enseignement, ainsi que le matériel didactique nécessaire à la leçon (voir plan de leçon annexe O et matériel didactique annexes P à T).

Tout d'abord, voici le plan de leçon de l'activité d'enseignement d'attitudes professionnelles composée de cinq différentes parties qui se réalisera à l'intérieur d'une leçon de trois heures (trois fois cinquante minutes en tant compte des pauses) : 1) graffiti collectif; 2) mises en situations authentiques; 3) attentes du programme; 4) présentation du devoir (journal réflexif) et 5) billet de sortie.

Le matériel didactique nécessaire pour la réalisation de l'activité d'enseignement d'attitudes professionnelles est composé de différents documents mettant de l'avant les consignes pour l'enseignante ou l'enseignant, les consignes pour les étudiantes et les étudiants, ainsi que le matériel didactique en lui-même, comme les mises en situations authentiques. Ces documents sont donc présentés en lien avec les cinq parties du plan de leçon :

- Partie 1. Graffiti collectif : consignes de l'enseignante ou de l'enseignant et consignes pour les étudiantes et les étudiants (voir annexe P);
- Partie 2. Mises en situations authentiques : consignes de l'enseignante ou de l'enseignant, consignes pour les étudiantes et les étudiants ainsi que les neuf mises en situations en situations authentiques mettant de l'avant les

neuf attitudes professionnelles ciblées (acceptation de la critique, assiduité, diplomatie, imputabilité, ouverture d'esprit, politesse, ponctualité, respect des règles, tenue professionnelle) (voir annexe Q);

- Partie 3. Attentes du programme : consignes de l'enseignante ou de l'enseignant ainsi que présentation des définitions et des comportements attendus en lien avec chacune des neuf attitudes ciblées (voir annexe R);
- Partie 4. Présentation du devoir (journal réflexif) : consignes de l'enseignante ou de l'enseignant, consignes pour les étudiantes et les étudiants ainsi que présentation du journal réflexif (voir annexe S);
- Partie 5. Billet de sortie : consignes de l'enseignante ou de l'enseignant (voir annexe T).

La première partie, celle du graffiti collectif, permet aux étudiantes et aux étudiants de réactiver leurs connaissances antérieures en identifiant des comportements adéquats et inadéquats en lien avec chacune des attitudes professionnelles ciblées (Morissette et Gingras, 1989). Cette partie se veut une introduction à la leçon afin de générer des idées et des discussions à propos des attitudes professionnelles ciblées (*Ibid.*).

La deuxième partie, celle de la résolution des mises en situations authentiques, vise à amener les étudiantes et les étudiants à se placer dans des situations qu'ils rencontrent ou qu'ils pourraient rencontrer sur le marché du travail (Duval et Pagé, 2013). L'objectif est de faire des liens entre les comportements adéquats et inadéquats dans chacune des situations authentiques et de se positionner face au propre comportement adopté par les étudiantes et les étudiants. Cette activité est commencée individuellement et est poursuivie en équipe afin que les interactions enrichissent les visions et que les étudiantes et les étudiants fassent consensus à propos de chacune des réponses (Grisé et Trottier, 1997). Une présentation est faite au groupe en fin de partie d'activité et une discussion est poursuivie en grand groupe au besoin (*Ibid.*).

La troisième partie de l'activité permet à l'enseignante ou à l'enseignant de présenter les attentes du programme quant aux attitudes professionnelles ciblées (acceptation de la critique, assiduité, diplomatie, imputabilité, ouverture d'esprit, politesse, ponctualité, respect des règles, tenue professionnelle). Les définitions de ces attitudes professionnelles et les comportements attendus sont présentés dans cette section. L'objectif est de consolider les apprentissages en prenant appui sur des contenus mis de l'avant par l'enseignante ou l'enseignant en lien avec les attitudes professionnelles ciblées (Grisé et Trottier, 1997; Morissette et Gingras, 1989).

La quatrième partie consiste à présenter le devoir : un journal réflexif. Les étudiantes et les étudiants devront maintenant, individuellement et à la maison, poser un réel regard sur leurs propres réactions et comportements observables en lien avec chacune des attitudes professionnelles ciblées. Cet exercice amènera les étudiantes et les étudiants à réfléchir sur eux-mêmes à partir d'expériences vécues en lien avec chacune des attitudes professionnelles ciblées (Grisé et Trottier, 1997; Kenny, 2012; Morissette et Gingras, 1989).

La cinquième partie constitue le billet de sortie. Lors de cette partie d'activité, l'enseignante ou l'enseignant demandera aux étudiantes et aux étudiants ce qu'ils ont retenu de cette leçon et avec quoi ils ressortent de celle-ci. Ayant présenté les comportements attendus en lien avec chacune des attitudes professionnelles ciblées, l'enseignante ou l'enseignant demandera à ce que les étudiantes et les étudiants présentent ces comportements et montrent leur niveau de maîtrise de ceux-ci (Grisé et Trottier, 1997; Morissette et Gingras, 1989).

Nous rappelons au lecteur que les deux étapes suivantes du modèle ADDIE (Lebrun, 2007), soit l'implantation et l'évaluation, ne seront pas développées dans le cadre de cet essai et pourraient faire l'objet d'un autre projet de recherche.



### 3.4 Résumé

Cette troisième section a permis de présenter les différentes étapes de la conception de l'activité d'enseignement d'attitudes professionnelles selon l'alignement pédagogique de Kenny (2012) et le modèle ADDIE de Lebrun (2007). La conception de l'activité d'enseignement a également suivi les étapes de la recherche développement mises de l'avant par Harvey et Loïselle (2009) (voir tableau 17).

Les principaux constats qui ressortent de chacune des étapes de conception sont les suivants :

- La première étape du modèle ADDIE de Lebrun (2007), l'analyse, a déjà été réalisée dans le premier chapitre de la problématique. En effet, un besoin a été identifié en lien avec l'enseignement d'attitudes professionnelles dans le programme collégial de Commercialisation de la mode du Collège Laflèche afin de satisfaire davantage les milieux de stage et de former des étudiantes et des étudiants qui développent les compétences attendues à la fin de leur formation. Bien que le stage constitue souvent le moment clé pour l'enseignement d'attitudes professionnelles (Beauchamp, 2013), nous privilégions, comme le suggèrent Grisé et Trottier (1997), Morissette et Gingras (1989) et Ross (2009), un enseignement en classe, donc dans un cours. Le cours ciblé par les enseignantes et les enseignants du programme de Commercialisation de la mode du Collège Laflèche est *Initiation à la profession*, qui se situe en première session.
- La deuxième étape du modèle ADDIE de Lebrun (2007), le design, a permis de donner une structure au processus de conception d'une activité d'enseignement et de tenir compte des caractéristiques des étudiantes et des étudiants, des objets d'apprentissage, des stratégies pédagogiques, des stratégies d'évaluation, ainsi que de l'environnement (Basque, 2004, 2010). Le but étant de favoriser des apprentissages significatifs (Fink, 2005; Grisé et Trottier, 1997). Des objectifs visés par l'activité d'enseignement d'attitudes professionnelles ont été établis et la mise

en situation authentique réalisée en équipe a été choisie comme stratégie pédagogique (Duval et Pagé, 2013). Des choix technologiques ont aussi été exposés. De plus, des liens ont été faits entre l'activité d'enseignement conçue ainsi que plusieurs auteurs :

- Les facteurs ayant un effet sur les attitudes, les stratégies d'enseignement d'attitudes, les règles d'action et les approches intégratrices de Morissette et Gingras (1989) ont été considérés;
  - Les composantes du modèle d'enseignement du domaine affectif développé par Grisé et Trottier (1997) et les concept-clés mis de l'avant par ces mêmes auteurs font aussi partie de l'activité d'enseignement conçue;
  - La cohérence présente dans le concept d'alignement pédagogique a aussi été considérée (Biggs, 1996) ainsi que les critères et les stratégies à privilégier selon Kenny (2012);
  - En somme, l'activité d'enseignement d'attitudes professionnelles amènera les étudiantes et les étudiants à apprendre dans l'action (Kenny, 2012; Morissette et Gingras, 1989) et, en partie, dans l'interaction (Beauchamp, 2013; Grisé et Trottier, 1997).
- La troisième étape du modèle ADDIE de Lebrun (2007), le développement, a permis de présenter le développement de l'activité d'enseignement d'attitudes professionnelles, soit la mise en situation réalisée en équipe. De façon plus précise, un plan de leçon a été élaboré dans lequel nous retrouvons l'activité d'enseignement, ainsi que le matériel didactique nécessaire à la leçon (voir plan de leçon annexe O et matériel didactique annexes P à T).

Les quatrième et cinquième étapes du modèle ADDIE de Lebrun (2007), l'implantation et l'évaluation, ne seront pas développées dans le cadre de cet essai et pourraient faire l'objet d'un autre projet de recherche.

La conception de l'activité d'enseignement d'attitudes professionnelles selon l'alignement pédagogique de Kenny (2012) et le modèle ADDIE de Lebrun (2007) permet de répondre au deuxième objectif spécifique de l'essai.

#### 4 PRÉSENTATION ET INTERPRÉTATION DES DONNÉES EN LIEN AVEC LA DEUXIÈME ENTREVUE SEMI-DIRIGÉE

Les données obtenues lors de la deuxième entrevue semi-dirigée seront présentées et ensuite interprétées dans la prochaine section, afin de valider l'activité d'enseignement d'attitudes professionnelles décrite dans la section précédente. Un résumé complètera cette troisième section.

##### **4.1 Présentation des données qualitatives en lien avec la deuxième entrevue semi-dirigée**

Rappelons que cette deuxième entrevue semi-dirigée a été utilisée afin de répondre au troisième objectif, soit de valider l'activité d'enseignement d'attitudes professionnelles conçue auprès d'enseignantes et d'enseignants du programme de Commercialisation de la mode du Collège Laflèche.

Nous nous situons toujours dans l'étape de l'opérationnalisation dans les étapes de la recherche développement selon Harvey et Loiselle (2009), plus précisément à la validation.

Le canevas d'entrevue, présenté dans l'annexe L a permis de guider la deuxième entrevue semi-dirigée réalisée auprès d'enseignantes et d'enseignants du programme de Commercialisation de la mode du Collège Laflèche dans le but de valider l'activité d'enseignement d'attitudes professionnelles conçue pour les étudiantes et les étudiants de ce programme, soit la mise en situation authentique réalisée en équipe. Cinq enseignantes ou enseignants du programme de Commercialisation de la mode du Collège Laflèche ont procédé à la validation de l'activité conçue en participant à cette deuxième entrevue.

La première question de cette entrevue semi-dirigée faisait référence aux points forts identifiés par les enseignantes les enseignants rencontrés. Tout d'abord, une enseignante ou un enseignant a soulevé le fait que « les étudiantes et les étudiants sont presque toujours actifs dans cette activité » (E-B, 1). Cette enseignante ou cet enseignant souligne que « la motivation devrait être au rendez-vous » du fait que « ce sont les étudiantes et les étudiants qui travailleront en équipe à réfléchir lors du graffiti collectif et à résoudre les mises en situations authentiques » par la suite (E-B, 4). L'ensemble des enseignantes et enseignants rencontrés sont d'accord sur ce point (E-A; E-B; E-C; E-G; E-H). Une enseignante ou un enseignant soulève le fait que « ce qui est intéressant de cette activité, c'est que ce sont des attitudes qui seront enseignées plus directement et non pas des savoir ou des savoir-faire » (E-G, 7). Cette enseignante ou cet enseignant fait ensuite part de sa hâte de voir les résultats à la suite de l'expérimentation de cette activité, car « ça ne peut vraiment qu'améliorer les attitudes des finissantes et des finissants du programme, surtout que cette activité se rapproche grandement de la vraie vie » (E-G, 9). Les autres enseignantes ou enseignants partagent aussi ce point de vue (E-A; E-B; E-C; E-G; E-H). Une enseignante ou un enseignant mentionne qu'un point fort de cette activité est qu'elle « comporte plusieurs parties qui mettent de l'avant des stratégies pédagogiques diversifiées » (E-A, 13). Cette enseignante ou cet enseignant précise que « c'est un atout pour que les étudiantes et les étudiants soient motivés et pour qu'ils s'engagent dans leurs apprentissages » (E-A, 16). Encore une fois, l'ensemble des enseignantes et des enseignants s'entendent sur ce point (E-A; E-B; E-C; E-G; E-H). Par la suite, une enseignante ou un enseignant spécifie que « l'activité possède une bonne structure », que « les consignes sont claires » et que « toutes les parties de l'activité vont bien les unes avec les autres » (E-C, 24). Les autres participants acquiescent à nouveau (E-A; E-B; E-C; E-G; E-H). Une enseignante ou un enseignant fait part de son coup de coeur pour la partie du journal réflexif (quatrième partie), car il croit que « c'est en posant un regard sur eux-mêmes que les étudiantes et les étudiants pourront cheminer par rapport aux attitudes professionnelles ciblées » (E-H, 29). Les autres enseignantes et enseignants trouvent

aussi cette partie intéressante, mais aiment aussi les autres parties (E-A; E-B; E-C; E-G; E-H).

La deuxième question du canevas d'entrevue faisait référence aux points à améliorer en lien avec cette activité d'enseignement d'attitudes professionnelles et la troisième question réfère aux pistes de solutions suggérées. Concernant la première partie de l'activité d'enseignement, le graffiti collectif, une enseignante ou un enseignant questionne le fait de demander trois comportements adéquats et un comportement inadéquat aux étudiantes et aux étudiants (E-G). Avec le nombre d'équipes, cette enseignante ou cet enseignant croit que les étudiantes et les étudiants « arriveront rapidement au bout de leurs idées » (E-G, 34). Les autres enseignantes et enseignants présents sont d'accord avec cette affirmation (E-A; E-B; E-C; E-G; E-H). La piste de solution suggérée en lien avec cet élément est de « demander un comportement adéquat et un comportement inadéquat à chaque équipe » (E-G, 39). De cette façon, les étudiantes et les étudiants « devraient avoir suffisamment d'idées en fonction de leurs connaissances et de leurs expériences vécues » (E-G, 41). Les enseignantes et les enseignants s'entendent sur cette piste de solution (E-A; E-B; E-C; E-G; E-H). Aucun point à améliorer n'a été identifié pour la deuxième (mises en situations authentiques) et la troisième partie (attentes du programme) de l'activité. Pour la quatrième partie, la présentation du journal réflexif, une enseignante ou un enseignant questionne « la formulation de certaines questions quant à leur accessibilité » pour les étudiantes et les étudiants (E-B, 46). En posant un regard critique sur celles-ci, la chercheuse partage le point de vue de cette enseignante ou de cet enseignant tout comme les autres participants (E-A; E-B; E-C; E-G; E-H). Certaines formulations ont été suggérées par les enseignantes ou enseignants présents à l'entrevue afin de permettre une meilleure compréhension des questions par les étudiantes et les étudiants dans le journal réflexif (E-A; E-B; E-C; E-G; E-H). Aucun point à améliorer n'a été identifié pour la cinquième partie de l'activité, le billet de sortie.

La quatrième question d'entrevue portait sur les cours qui pourraient porter l'enseignement des attitudes professionnelles ciblées et la cinquième question portait sur les cours qui pourraient intégrer cette activité. L'ensemble des enseignantes et des enseignants présents s'entend sur les deux cours porteurs suivants : *Initiation à la profession*, qui se retrouve à la première session et *Relations professionnelles*, qui se retrouve à la troisième session (E-A; E-B; E-C; E-G; E-H). D'autres cours comme *Stratégies de vente* et *Résolution de problèmes* sont aussi ciblés par trois enseignantes ou enseignants (E-B; E-C; E-G), mais pour soutenir l'enseignement d'attitudes professionnelles sans nécessairement faire un enseignement direct de celles-ci, donc sans être identifiés comme des cours porteurs. Selon toutes les enseignantes et tous les enseignants consultés, c'est le cours *Initiation à la profession* qui est le mieux placé pour accueillir cette activité d'enseignement d'attitudes professionnelles puisqu'il se retrouve à la première session et aussi puisqu'il s'agit du cours qui introduit la profession auprès des étudiantes et des étudiants, tant au niveau des savoir-être que de savoir et des savoir-faire (E-A; E-B; E-C; E-G; E-H).

En réponse à la sixième question, toutes les enseignantes et tous les enseignants rencontrés mentionnent qu'ils se sentiraient à l'aise d'intégrer cette activité d'enseignement d'attitudes professionnelles dans leur cours, même s'ils précisent que certains cours comme ceux identifiés un peu plus haut s'y prêtent davantage que d'autres (E-A; E-B; E-C; E-G; E-H).

En réponse à la septième question, toutes et tous se disent encore plus à l'aise avec l'activité en tenant compte des quelques ajustements mentionnés précédemment (E-A; E-B; E-C; E-G; E-H). Aucun autre ajustement n'est suggéré à ce propos.

En réponse à la huitième question, les enseignantes et les enseignants rencontrés croient tous que le fait d'intégrer une telle activité d'enseignement d'attitudes professionnelles dans un cours permettra une amélioration des attitudes professionnelles ciblées chez leurs étudiantes et leurs étudiants (E-A; E-B; E-C; E-G; E-H). Une enseignante ou un enseignant indique qu'« à la limite, l'intégration de cette

activité changera peu les comportements observés en lien avec les attitudes professionnelles ciblées, mais que ça vaut vraiment la peine d'essayer » (E-A, 66). Une enseignante ou un enseignant souligne que « les résultats ne pourront qu'être positifs pour les étudiantes et les étudiants, les enseignantes et les enseignants et pour les milieux de stage » (E-B, 68). Aucune autre réponse n'est formulée en réponse à cette question.

La dernière question, soit la neuvième question, est plus générale et réfère aux commentaires et suggestions. Les commentaires mentionnés par les enseignantes et les enseignants vont tous dans le même sens, ils ont hâte que cette activité soit implantée (E-B; E-C; E-G; E-H). Une enseignante ou un enseignant suggère que d'autres activités soient créées pour que les étudiantes et les étudiants puissent cheminer durant leurs trois années de formation dans le programme (E-G). Une enseignante ou un enseignant spécifie qu'il serait intéressant d' « avoir une vision d'ensemble des différents enseignements envisagés en lien avec les attitudes professionnelles, afin de réellement permettre aux étudiantes et aux étudiants de cheminer pendant tout leur parcours collégial » (E-B, 75). Une enseignante ou un enseignant suggère qu'il y ait « une progression dans les stratégies pédagogiques utilisées » (E-H, 78). Cette enseignante ou cet enseignant verrait très bien « le jeu de rôles » comme méthode d'enseignement pour le cours *Relations professionnelles* offert en troisième session (E-H, 82). Une enseignante ou un enseignant ajoute que « les étudiantes et les étudiants, se connaissant davantage à ce moment, seraient plus à l'aise avec cette stratégie » et que celle-ci pourrait aussi « les amener à cheminer » (E-C, 85). Aucun autre commentaire n'est ajouté.

#### **4.2 Interprétation des données qualitatives en lien avec la deuxième entrevue semi-dirigée**

L'interprétation des résultats liés à la validation de l'activité d'enseignement d'attitudes professionnelles conçue, soit la mise en situation authentique réalisée en équipe, sera exposée dans cette section.

Les réponses des enseignantes et des enseignants viennent appuyer plusieurs éléments avancés par le cadre de référence. L'activité d'enseignement rejoint les propos de Grisé et Trottier (1997) et de Kenny (2012), car elle permet de rendre les étudiantes et les étudiants actifs par l'activité d'enseignement, réalisée en équipe. Elle rejoint aussi les propos de Beauchamp (2013) et de Grisé et Trottier (1997), car favorise l'interaction. Pour répondre à un constat de Beauchamp (2013), l'activité permet un enseignement plus direct ou explicite, contrairement à ce qui se fait la plupart du temps dans le programme de Commercialisation de la mode du Collège Laflèche. Les mises en situations authentiques permettent aussi d'apprendre avec des situations qui se rapprochent grandement de la réalité (Duval et Pagé, 2013). L'activité d'enseignement rejoint les propos de Morissette et Gingras (1989) et de Kenny (2012), car les enseignantes et les enseignants questionnés croient que l'attention des étudiantes et des étudiants sera maintenue à cause de la variété des stratégies d'enseignement et des activités d'apprentissages utilisées. L'activité d'enseignement possède aussi une structure claire (Kenny, 2012), ce qui est en lien avec les étapes de l'apprentissage significatif avancées par Grisé et Trottier (1997) et aussi en lien avec le cadre offert par le modèle ADDIE de Lebrun (2007). La dernière partie de l'activité d'enseignement permettra d'amener les étudiantes et les étudiants à faire une prise de conscience quant aux compétences acquises et à acquérir en lien avec les attitudes professionnelles ciblées (Morissette et Gingras, 1989). Elle permettra aussi de favoriser la métacognition (Kenny, 2012). Les enseignantes et enseignants rencontrés possèdent cette lecture de l'activité d'enseignement d'attitudes professionnelles. Nous constatons que plusieurs éléments du cadre de référence sont mis de l'avant par ceux-ci. Leur expertise, combinée aux commentaires apportés, nous porte à croire que l'activité d'enseignement d'attitudes professionnelles conçue est valide.

Les enseignantes et les enseignants croient que le fait d'enseigner des attitudes professionnelles amènera des résultats positifs. Ils voient cette activité s'insérer dans une démarche d'enseignement d'attitudes professionnelles propre au programme de Commercialisation de la mode du Collège Laflèche. En apportant quelques ajustements



à l'activité d'enseignement, nous serons en mesure de passer aux étapes d'implantation et d'évaluation (à la suite de cet essai) et nous pourrons apporter un éclairage sur ce point.

### **4.3 Résumé**

Cette quatrième section a permis de présenter les données qualitatives recueillies en lien avec la deuxième entrevue semi-dirigée, en plus de présenter l'interprétation de celles-ci.

Les principaux constats qui ressortent de la collecte des données qualitatives à l'aide de la deuxième entrevue semi-dirigée sont les suivants :

- L'activité d'enseignement rejoint les propos de Grisé et Trottier (1997) et de Kenny (2012), car elle permet de rendre les étudiantes et les étudiants actifs par l'activité d'enseignement, réalisée en équipe;
- Elle rejoint aussi les propos de Beauchamp (2013) et de Grisé et Trottier (1997), car favorise l'interaction;
- Pour répondre à un constat de Beauchamp (2013), l'activité permet un enseignement plus direct ou explicite, contrairement à ce qui se fait la plupart du temps dans le programme de Commercialisation de la mode du Collège Laflèche;
- Les mises en situations authentiques permettent aussi d'apprendre avec des situations qui se rapprochent grandement de la réalité (Duval et Pagé, 2013);
- L'activité d'enseignement rejoint les propos de Kenny (2012) et de Morissette et Gingras (1989), car les enseignantes et les enseignants questionnés croient que l'attention des étudiantes et des étudiants sera maintenue à cause de la variété des stratégies d'enseignement et des activités d'apprentissages utilisées;
- L'activité d'enseignement possède aussi une structure claire (Kenny, 2012), ce qui est en lien avec les étapes de l'apprentissage significatif avancées par Grisé et

Trottier (1997) et aussi en lien avec le cadre offert par le modèle ADDIE de Lebrun (2007);

- La dernière partie de l'activité d'enseignement permettra d'amener les étudiantes et les étudiants à faire une prise de conscience quant aux compétences acquises et à acquérir en lien avec les attitudes professionnelles ciblées (Morissette et Gingras, 1989). Elle permettra aussi de favoriser la métacognition (Kenny, 2012).

Les résultats obtenus à l'aide de la deuxième entrevue semi-dirigée ont permis de répondre au troisième objectif spécifique de l'essai, soit de valider l'activité d'enseignement d'attitudes professionnelles auprès d'étudiantes et d'étudiants du programme collégial de Commercialisation de la mode du Collège Laflèche.

## CONCLUSION

Afin de devenir compétents dans leur vie professionnelle, les étudiantes et les étudiants de programmes collégiaux de Techniques administratives se doivent de maîtriser autant les savoir-être que les savoir et les savoir-faire. Les employeurs et futurs employeurs s'attendent à recevoir des diplômés maîtrisant de nombreuses attitudes professionnelles en lien avec une clientèle d'affaires. Les étudiantes et les étudiants du programme collégial de Commercialisation de la mode ne font pas exception à cette règle. Des problématiques ont cependant été vécues à ce propos lors de périodes de stages récentes. Nous croyons qu'il est possible d'enseigner des attitudes professionnelles (Beauchamp, 2013; Grisé et Trottier, 1997, 2002; Lussier, 2012; Morissette, 1986; Morissette et Gingras, 1989; Ross, 2009). Les attitudes requises dans le cadre de l'exercice des professions liées au domaine de l'administration, appelées « attitudes professionnelles » (Boudreault, 2004; Pratte, Ross et Petitclerc, 2014), se doivent d'être enseignées au même titre que les autres types de savoirs. Plusieurs enseignantes et enseignants se sentent cependant mal outillés pour enseigner celles-ci (Grisé et Trottier, 1997). L'objectif général de l'essai était le suivant : Concevoir une activité d'enseignement d'attitudes professionnelles dans le programme de Commercialisation de la mode du Collège Laflèche selon l'alignement pédagogique et le modèle ADDIE.

Afin de nous appuyer sur un solide cadre de référence, la recension d'écrits a permis de définir le concept d'attitudes professionnelles (Boudreault, 2004; Pratte, Ross et Petitclerc, 2014) et d'identifier plusieurs attitudes professionnelles, de définir le concept d'alignement pédagogique, en adoptant plus spécifiquement les stratégies adoptées par Kenny (2012) ainsi que le concept d'ingénierie pédagogique, en adoptant plus spécifiquement le modèle ADDIE de Lebrun (2007). Trois objectifs spécifiques

ont ensuite été présentés : identifier les attitudes professionnelles à enseigner auprès d'étudiantes et d'étudiants dans le programme collégial de Commercialisation de la mode, concevoir une activité d'enseignement d'attitudes professionnelles adaptée au programme collégial de Commercialisation de la mode selon l'alignement pédagogique de Kenny (2012) et le modèle ADDIE de Lebrun (2007), valider cette activité auprès d'enseignantes et d'enseignants du programme de Commercialisation de la mode du Collège Laflèche.

Afin de répondre aux objectifs spécifiques de l'essai, notre approche méthodologique s'est tournée vers le pôle innovation (Lecavalier, 2013). Le paradigme épistémologique de notre essai est de nature interprétative et l'approche méthodologique correspond à une recherche de type qualitatif (Loiselle et Harvey, 2007; Savoie-Zajc et Karsenti, 2011). En effet, c'est la dynamique du phénomène étudié que nous cherchons à comprendre. Nous nous sommes principalement tournée vers des données qualitatives, car ce sont des mots et des comportements difficilement quantifiables qui ont été recueillis (Fortin, 2010; Savoie-Zajc, 2011). Le type d'essai choisi est la recherche développement, selon Loiselle et Harvey (2007). Ce type de recherche nous a permis de concevoir une activité d'enseignement selon l'alignement pédagogique de Kenny (2012) et le modèle ADDIE de Lebrun (2007). Un questionnaire en ligne a été distribué à 17 enseignantes et enseignants de ce programme dans le but d'en connaître davantage sur l'enseignement d'attitudes professionnelles fait par ceux-ci et de poursuivre l'identification des attitudes professionnelles à enseigner. Une première entrevue semi-dirigée réalisée auprès d'enseignantes et d'enseignants de ce programme a permis de compléter l'identification des attitudes professionnelles à enseigner. Ces deux outils de collecte de données ont été utilisés pour répondre à notre premier objectif spécifique de l'essai, soit l'identification des attitudes professionnelles à enseigner auprès d'étudiantes et d'étudiants du programme collégial de Commercialisation de la mode.

Afin de répondre au deuxième objectif spécifique de l'essai, l'activité d'enseignement d'attitudes professionnelles a ensuite été conçue en nous basant sur les

attitudes professionnelles identifiées dans le cadre de référence ainsi que celles qui sont ressorties dans les données obtenues du questionnaire et de la première entrevue semi-dirigée. Afin de répondre au troisième objectif spécifique de l'essai, l'activité d'enseignement d'attitudes professionnelles conçue a, par la suite, été validée auprès de cinq enseignantes et enseignants du programme de Commercialisation de la mode du Collège Laflèche à l'aide d'une deuxième entrevue semi-dirigée. Les considérations éthiques ont été respectées tout au long de la démarche : consentement libre et éclairé, respect de la dignité du sujet, respect de la confidentialité et de la vie privée (Fortin, 2010; Fortin et Gagnon, 2016; Hobeila, 2011).

La présentation et l'interprétation des données quantitatives et qualitatives en lien avec le questionnaire et la première entrevue semi-dirigée nous a permis de constater que les enseignantes et enseignants du programme de Commercialisation de la mode du Collège Laflèche considéraient qu'il était important d'enseigner des attitudes professionnelles aux étudiantes et aux étudiants. Bien que certains cours soient porteurs de l'enseignement de celles-ci (*Initiation à la profession* et *Relations professionnelles*), la plupart des attitudes professionnelles ciblées semblent être enseignées plus implicitement et informellement qu'explicitement et formellement. En effet, c'est à travers les différents contenus enseignés, la variété des stratégies pédagogiques utilisées, ainsi que l'exemple donné par les enseignantes et les enseignants que les attitudes professionnelles sont principalement enseignées dans ce programme. Des attitudes professionnelles font déjà partie du profil de sortie des étudiantes et des étudiants, mais d'autres attitudes professionnelles ont été ajoutées et ajustées afin de tenir compte des besoins actuels et des attentes en lien avec le marché du travail.

L'utilisation de l'alignement pédagogique de Kenny (2012) et du modèle ADDIE de Lebrun (2007) a permis de répondre à notre deuxième objectif spécifique de l'essai, soit la conception d'une activité d'enseignement d'attitudes professionnelles adaptée au programme collégial de Commercialisation de la mode.

La présentation et l'interprétation des données qualitatives en lien avec la deuxième entrevue semi-dirigée nous a permis de constater que les enseignantes et les enseignants, sans être au courant des concepts spécifiques de notre cadre de référence, ont fait plusieurs liens avec ceux-ci. En effet, ils ont mentionné que cette activité permettrait de rendre les étudiantes et les étudiants actifs par le travail d'équipe (Grisé et Trottier, 1997; Kenny, 2012) et l'interaction (Beauchamp, 2013; Grisé et Trottier, 1997). Selon ceux-ci, elle permettrait un enseignement plus direct ou explicite des attitudes professionnelles identifiées, contrairement à ce qui se fait actuellement dans le programme (Beauchamp, 2013). Selon les enseignantes et les enseignants rencontrés, elle maintiendrait l'attention des étudiantes et des étudiants à cause de la variété de stratégies pédagogiques utilisée (Kenny, 2012; Morissette et Gingras, 1989). Les mises en situations authentiques permettraient aux étudiantes et aux étudiants d'apprendre avec des situations qui se rapprochent grandement de la réalité (Duval et Pagé, 2013). Elle posséderait aussi une structure claire (Kenny, 2012) et permettrait une réflexion, une métacognition (Kenny, 2012), donc une prise de conscience quant aux compétences acquises et à acquérir (Morissette et Gingras, 1989). Ces résultats démontrent que le troisième objectif spécifique, soit la validation de cette activité auprès d'enseignantes et d'enseignants du programme de Commercialisation de la mode du Collège Laflèche, a été répondu.

Cet essai est maintenant réalisé. Plusieurs pistes futures sont cependant dans la mire de la chercheuse. En effet, à la suite des commentaires reçus, quelques ajustements pourront être apportés à l'activité d'enseignement d'attitudes professionnelles conçue afin qu'elle soit éventuellement implantée et évaluée. Nous croyons qu'elle permettra d'outiller les enseignantes et les enseignants dans l'enseignement d'attitudes professionnelles réalisé auprès d'étudiantes et d'étudiants du programme collégial de Commercialisation de la mode. Comme certaines enseignantes et certains enseignants l'ont mentionné, il serait intéressant que l'activité conçue s'insère dans une démarche d'enseignement d'attitudes professionnelles. Il serait aussi pertinent qu'une grille d'évaluation soit bâtie en lien avec cette activité.

Ceci constitue une piste de développement afin d'assurer la cohérence de l'activité conçue.

Aussi, il serait intéressant et pertinent de concevoir une activité d'enseignement d'attitudes professionnelles pour différents programmes collégiaux de Techniques administratives du Collège Laflèche et de d'autres collèges. Cette activité d'enseignement d'attitudes professionnelles pourra être adaptée afin de tenir compte de la réalité de d'autres programmes au Collège Laflèche et dans d'autres collèges.

Quelques pistes de développement ont été mises de l'avant. Nous considérons que les pistes identifiées ont un lien direct avec cet essai et qu'elles pourront permettre à l'activité d'enseignement d'attitudes professionnelles conçue de prendre son envol. De cette façon, nous souhaitons que la problématique vécue dans différents programmes de formation collégiale puisse être entreprise pour être éventuellement chose du passé. Nous souhaitons que cette activité constitue un premier pas vers l'enseignement d'attitudes professionnelles dans plusieurs programmes collégiaux qui n'auront qu'à adapter cette activité à leur réalité dans le but d'amener les étudiantes et les étudiants à développer les compétences attendues à la fin de leur formation.





## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Allport, G. W. (1935). Attitudes. In C. Murchison (dir.), *A Handbook of Social Psychology* (p. 798-844). Worcester, Masschusetts : Clark University Press.
- Allport, G. W. (1967). Attitudes. In M. Fishbein (dir.), *Readings in attitude theory and measurement* (p. 1-13). New York : Wiley & sons.
- Archambault, J. et Chouinard, R. (2016). *Vers une gestion éducative de la classe* (4<sup>e</sup> éd.). Montréal : Chenelière Éducation (1<sup>ère</sup> éd. 1996).
- Aylwin, U. (1996). *La différence qui fait la différence... ou l'art de réussir dans l'enseignement*. Montréal : Association québécoise de pédagogie collégiale.
- Barbès, P. (1990). Perspectives sur la compétence. *Pédagogie collégiale*, 4(1), 8-11.
- Basque, J. (2004). En quoi les TIC changent-elles les pratiques d'ingénierie pédagogique du professeur d'université. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 1(3), 7-13.
- Basque, J. (2010). *Introduction à l'ingénierie pédagogique et technologies éducatives*. Site de TÉLUQ. Site téléaccessible à l'adresse <[http://benhur.teluq.quebec.ca/SPIP/inf9013/IMG/pdf/Introduction\\_a\\_l\\_ingenierie\\_pedagogique\\_JBasque.pdf](http://benhur.teluq.quebec.ca/SPIP/inf9013/IMG/pdf/Introduction_a_l_ingenierie_pedagogique_JBasque.pdf)>. Consulté le 25 février 2015.
- Beauchamp, M. (2013). *L'enseignement et l'évaluation des attitudes dans le programme collégial Techniques de travail social*. Essai de maîtrise en éducation, Université de Sherbrooke, Sherbrooke.
- Beaudoin, J. (2013). *Le savoir-être signifiant à la profession d'éducatrice et d'éducateur spécialisé dans la région de la Montérégie*. Essai de maîtrise en éducation, Université de Sherbrooke, Sherbrooke.
- Bélisle, M. (2015). Planifier l'évaluation des compétences : une approche globale et collective. In J.-L. Leroux (dir.), *Évaluer les compétences au collégial et à l'université : un guide pratique* (p. 129-153). Montréal : Association québécoise de pédagogie collégiale.
- Bellier, S. (2004). *Savoir-être dans l'entreprise*, 2<sup>e</sup> édition. Paris : Vuibert (1<sup>ère</sup> éd. 1998).

- Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education* 32, 347-364.
- Bissonnette, S., Gauthier, C. et Castonguay, M. (2017). *L'enseignement explicite des comportements. Pour une gestion efficace des élèves en classe et dans l'école*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Blumberg, P. (2009). Maximizing learning through course alignment and experience with different types of knowledge. *Innovative Higher Education*, 34, 93-103.
- Boudreault, H. (2004). *La formation professionnelle Être*. Mille-Isle : Éditions Tout autrement inc.
- Boudreault, P. et Cadieux, A. (2011). La recherche quantitative. In T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (3<sup>e</sup> éd.) (149-181). Montréal : Éditions du Renouveau Pédagogique Inc. (1<sup>ère</sup> éd. 2000).
- Bourdon, E. (2011). *La perception du rôle et les attitudes de cynisme et de désengagement chez le technicien ambulancier paramédic québécois dans le contexte des interventions non urgentes*. Mémoire de maîtrise en administration des services de santé, Université de Montréal, Montréal.
- Bréchon, P. (2000). *Les valeurs des Français. Évolution de 1980 à 2000*. Paris : Armand Colin.
- Bujold, N. (1994). Évaluation! Évolution? Où s'en va le collégial? L'évaluation des attitudes, objets de formation. In *Actes du 14<sup>e</sup> colloque de l'Association québécoise de pédagogie collégiale (AQPC)* (1-10). Montréal : Association québécoise de pédagogie collégiale.
- Collège Laflèche, (2004). *Cahier de programme, Programme de Commercialisation de la mode*. Trois-Rivières : Collège Laflèche.
- Collège Laflèche, (2009a). *Cahier de programme, Programme Techniques de gestion hôtelière*. Trois-Rivières : Collège Laflèche.
- Collège Laflèche, (2009b). *Cahier de programme, Programme Techniques de tourisme*. Trois-Rivières : Collège Laflèche.
- Collège Laflèche, (2013a). *Cahier de programme, Programme Techniques de gestion d'un établissement de restauration*. Trois-Rivières : Collège Laflèche.
- Collège Laflèche (2013b). *Rapport d'autoévaluation du programme de Tourisme*. Trois-Rivières : Collège Laflèche.

- Collège Laflèche (2013c). *Documents d'évaluation des stages-ATE, Programme de Commercialisation de la mode*. Trois-Rivières : Collège Laflèche.
- Collège Laflèche (2013d). *Documents d'évaluation des stages, Programme Techniques de gestion hôtelière*. Trois-Rivières : Collège Laflèche.
- Collège Laflèche (2013e). *Documents d'évaluation des stages, Programme Techniques de tourisme*. Trois-Rivières : Collège Laflèche.
- Collège Laflèche (2013f). *Documents d'évaluation des stages, Programme Techniques de gestion d'un établissement de restauration*. Trois-Rivières : Collège Laflèche.
- Collège Laflèche, (2014a). *Cheminement de formation intégrée, Techniques de gestion hôtelière (430.A0) & Gestion d'un établissement de restauration (430.B0)*. Trois-Rivières : Collège Laflèche.
- Collège Laflèche (2014b). *Documents d'évaluation des stages-ATE, Programme de Commercialisation de la mode*. Trois-Rivières : Collège Laflèche.
- Collège Laflèche (2014c). *Documents d'évaluation des stages, Programme Techniques de gestion hôtelière*. Trois-Rivières : Collège Laflèche.
- Collège Laflèche (2014d). *Documents d'évaluation des stages-ATE, Programme Techniques de tourisme*. Trois-Rivières : Collège Laflèche.
- Collège Laflèche (2014e). *Documents d'évaluation des stages, Programme Techniques de gestion d'un établissement de restauration*. Trois-Rivières : Collège Laflèche.
- Desbiens, J. F. (2006). La gestion de classe : contextes et perspectives. *Formation et Profession* (CRIFPE), 6-8.
- Deschamps, P. (2015). *Conception d'un dispositif d'apprentissage en ligne, selon le modèle ADDIE, portant sur la compétence en asepsie du programme collégial Techniques de denturologie*. Essai de maîtrise en éducation, Université de Sherbrooke, Sherbrooke.
- Dorais, L. (2009). *Proposition d'une démarche d'évaluation des attitudes dans un stage clinique en soins infirmiers au collégial*. Essai de maîtrise en éducation, Université de Sherbrooke, Sherbrooke.
- Durand, C. et Blais, A. (2016). Le sondage. In B. Gauthier et I. Bourgeois (dir.), *Recherche sociale de la problématique à la collecte des données* (6<sup>e</sup> éd.) (p. 455-501). Québec : Presses de l'Université du Québec. (1<sup>ère</sup> éd. 1984).
- Duval, A.-M. et Pagé, M. (2013). *La situation authentique : de la conception à l'évaluation*. Montréal : Association québécoise de pédagogie collégiale.

- Eagly, A. H. et Chaiken, S. (1993). *The Psychology of Attitudes*. Orlando : Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.
- Fink, L. D. (2005). *Integrated course design*. The Idea Centre, Oklahoma : University of Oklahoma.
- Flesher, K. et Peacock, K. (2004). *Instructional system design*. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.ualberta.ca/~kpeacock/samplework/documents/White%20Paper%20-%20ISD.doc>>. Edmonton. Consulté le 16 avril 2015.
- Fortin, M.-F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche* (2<sup>e</sup> éd.). Montréal : Chenelière Éducation (1<sup>ère</sup> éd. 2006).
- Fortin, M.-F et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche* (3<sup>e</sup> éd.). Montréal : Chenelière Éducation (1<sup>ère</sup> éd. 2006).
- Gerard, F. M. (2000). Savoir... oui mais encore? *Forum – pédagogie*, mai 2000, 29-35.
- Gosselin, R. (2010). *Évaluation des attitudes et des comportements en stage au collégial*. Mémoire de maîtrise en éducation, Université du Québec à Montréal, Montréal.
- Gosselin, R. (2013). *Première question; les stages*. Examen général de doctorat, Université de Sherbrooke, Sherbrooke.
- Gouvernement du Québec (2000a). *Programme d'études techniques (414.A0) : Techniques de tourisme*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec (2000b). *Programme d'études techniques (571.C0) : Techniques de commercialisation de la mode*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec (2002a). *Programme d'études techniques (410.B0) : Techniques de comptabilité et de gestion*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec (2002b). *Programme d'études techniques (410.D0) : Techniques de gestion de commerce*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec (2005a). *Programme d'études techniques (430.A0) : Techniques de gestion hôtelière*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Gouvernement du Québec (2005b). *Programme d'études techniques (430.B0) : Techniques de gestion d'un établissement de restauration*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

- Gouvernement du Québec (2009). *Guide administratif 2009-2010 de l'alternance travail-études en formation professionnelle et technique*. Québec : Direction de la formation continue et du soutien, Secteur de la formation professionnelle et technique et de la formation continue.
- Gouvernement du Québec (2010). *La formation professionnelle et technique au Québec : un aperçu*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Gouvernement du Québec (2015). *Inforoute Formation professionnelle et technique, Québec, Compétences Québec*. Site téléaccessible à l'adresse : <<http://inforoutefpt.org/resultatProg.aspx?Niv=2&DEC=1&Nom=administration&Reg=0&Sec=0&Lng=0>>. Consulté le 2 avril 2015.
- Grisé, S. et Trottier, D. (1997). *Le développement d'un modèle d'enseignement des habiletés professionnelles d'ordre socioaffectif en Techniques humaines*. Rapport de recherche du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA). Rimouski : Cégep de Rimouski.
- Grisé, S. et Trottier D. (2002). *L'évaluation des attitudes. Guide de formation pour les programmes développés selon l'approche par compétences*. Rimouski : Regroupement de collèges PERFORMA. Cégep de Rimouski.
- Harvey, S. et Loiselle, J. (2009). Proposition d'un modèle de recherche développement. *Recherches qualitatives*, 28(2), 95-117.
- Hobeila, S. (2011). L'éthique de la recherche. In T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (3<sup>e</sup> éd.) (35-62). Montréal : Éditions du Renouveau Pédagogique Inc. (1<sup>ère</sup> éd. 2000).
- Joly, L. (2013). *Conception d'un examen clinique objectif structuré pour le volet pratique de l'épreuve synthèse du programme Technologie de radio-oncologie*. Essai de maîtrise en éducation, Université de Sherbrooke, Sherbrooke.
- Kenny, N. (2012). *Course design through constructive alignment*. Centre for Open Learning and Educational Support. Guelph : University of Guelph.
- Kozanitis, A. (2009). *Les caractéristiques des étudiants d'aujourd'hui. Journée de l'enseignement*. Montréal : École Polytechnique de Montréal. Document téléaccessible à l'adresse <[http://www.polymtl.ca/livreeuap/docs/documents/Caracteristiques\\_etudiants\\_aujourd'hui.pdf](http://www.polymtl.ca/livreeuap/docs/documents/Caracteristiques_etudiants_aujourd'hui.pdf)>. Consulté le 15 avril 2016.
- Labruffe, A. (2008). *Le savoir-être! : Un référentiel d'excellence*. Paris : Éditions Afnor.

- Lacourse, F. (2014). Une gestion de classe pour soutenir l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation. In L. Ménard et L. St-Pierre (dir.), *Se former à la pédagogie de l'enseignement supérieur* (p. 257-281). Montréal : Association québécoise de pédagogie collégiale.
- Lapierre, L. et Marchand, J. (2014). La place et l'importance de l'attitude essentielle dans l'enseignement. In N. Bizier (dir.), *L'impératif didactique, au cœur de l'enseignement collégial* (p. 43-51). Montréal : Association québécoise de pédagogie collégiale.
- Le Boterf, G. (2011). Qu'est-ce qu'un professionnel compétent? Comment développer son professionnalisme? *Pédagogie collégiale*, 24(2), 27-31.
- Lebrun, M. (2007). *Théorie et méthodes pédagogiques pour enseigner et apprendre*. Bruxelles : Éditions De Boeck Université.
- Lecavalier, J. (2013). *Types d'essai dans le bloc Recherche, innovation et analyse critique, Cours MEC 800*. Site de l'Université de Sherbrooke. Site téléaccessible à l'adresse <[https://www.usherbrooke.ca/moodle2-cours/file.php/659/documents/Etape\\_1\\_-\\_MEC/Types\\_d\\_essai\\_Carte\\_de\\_concepts.jpg](https://www.usherbrooke.ca/moodle2-cours/file.php/659/documents/Etape_1_-_MEC/Types_d_essai_Carte_de_concepts.jpg)>. Consulté le 16 février 2015.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3<sup>e</sup> éd.). Montréal : Guérin, éditeur ltée (1<sup>re</sup> éd. 1988).
- Leroux, J. L., Hébert, A. et Paquin, J. (2015). Concevoir des tâches d'évaluation en situation authentique. In J. L. Leroux (dir.), *Évaluer les compétences au collégial et à l'université : un guide pratique* (p. 157-195). Montréal : Association québécoise de pédagogie collégiale.
- Loiselle, J. (2001). La recherche développement en éducation : sa nature et ses caractéristiques. In M. Anadon et M. L'Hostie (dir.), *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation* (77-92). Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Loiselle, J. et Harvey, S. (2007). La recherche développement en éducation : fondements, apports et limites. *Recherches qualitatives*, 27(1), 40-59.
- Lussier, S. (2012). *L'accompagnement du personnel enseignant au regard de l'enseignement et l'évaluation des attitudes au collégial*. Essai de maîtrise en éducation, Université de Sherbrooke, Sherbrooke.
- Lussier, S. et Gosselin, R. (2015). Une démarche pour l'évaluation des attitudes. In J.-L. Leroux (dir.), *Évaluer les compétences au collégial et à l'université : un guide pratique* (p. 627-648). Montréal : Association québécoise de pédagogie collégiale.

- Marchand, É. (2001). Si on parlait des attitudes? In *Actes du 21<sup>e</sup> colloque de l'Association québécoise de pédagogie collégiale (AQPC)* (1-5). Montréal : l'Association québécoise de pédagogie collégiale.
- Marchand, L., Loisier, J., Bernatchez, P.-A., et Page-Lamarche, V. (2002). *Guide des pratiques d'apprentissage en ligne*. Groupe de recherche sur l'apprentissage à vie par les technologies de l'information (GRAVTI). Montréal : Université de Montréal.
- Meloche, F. (2010). La gestion de classe. *Bulletin de la documentation collégiale*, 3, 1-11.
- Miles, M.B. et Huberman, A.M. (2003). *Analyse des données qualitatives* (2<sup>e</sup> édition). Bruxelles : De Boeck, (1<sup>ère</sup> édition 1994).
- Morissette, D. (1986). La mesure et l'évaluation du savoir-être en classe : définition du problème et état des travaux sur une hypothèse de solution. *Mesure et évaluation en éducation*, 9(II-III), 5-38.
- Morissette, D. et Gingras, M. (1989). *Enseigner des attitudes. Planifier Intervenir Évaluer*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Nault, T. et Lacourse, F. (2008). *La gestion de classe. Une compétence à développer*. Anjou : Les Éditions CEC.
- Ordre des infirmières et infirmiers du Québec (2016). *La compétence professionnelle, une obligation déontologique*. Site téléaccessible à l'adresse : <<http://www.oiiq.org/pratique-infirmiere/deontologie/chroniques/la-competence-professionnelle-une-obligation-deontologiqu>>. Consulté le 1<sup>er</sup> octobre 2016.
- Otis, F., Ouellet, L. (1996). Le profil de sortie, étape préliminaire à l'élaboration de l'épreuve synthèse de programme. *Pédagogie collégiale*, 10(1), 9-13.
- Paquette, C. (1982). *Analyse de ses valeurs personnelles*. Québec : Éditions Québec/Amérique.
- Paquette, G. (2005). *L'ingénierie pédagogique*. Québec : Presse de l'Université du Québec.
- Poellhuber, B. et Fournier St-Laurent, S. (2014). Se former à la pédagogie de l'enseignement supérieur. In L. Ménard et L. St-Pierre (dir.), *Les TIC pour favoriser et soutenir l'apprentissage* (157-208). Montréal : Association québécoise de pédagogie collégiale.

- Phaneuf, M. (2010). Quelques repères pour évaluer les attitudes et les comportements professionnels en soins infirmiers. *Infirssources*. Centre de ressources en soins infirmiers téléaccessible au <[http://www.prendresoins.org/wp-content/uploads/2012/11/Quelques\\_reperes\\_pour\\_evaluer\\_attitudes\\_et\\_comportements\\_en\\_soins\\_infirmiers.pdf](http://www.prendresoins.org/wp-content/uploads/2012/11/Quelques_reperes_pour_evaluer_attitudes_et_comportements_en_soins_infirmiers.pdf)>. Consulté le 5 avril 2015.
- Pratte, M., Ross, J. et Petitclerc, R. (2014). *Intervenir dans le développement des attitudes professionnelles*. Rapport de recherche du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA). Québec : Cégep Garneau.
- Roegiers, X. (2001). *Les enjeux de l'intégration des acquis dans l'enseignement. Une pédagogie de l'intégration : compétences et l'intégration des acquis dans l'enseignement*. Bruxelles : DeBoeck Université.
- Ross, J. (2009). *L'enseignement et l'évaluation d'une attitude favorable à la communication en techniques policières*. Mémoire de maîtrise en psychopédagogie, Université Laval, Québec.
- Roy, J. (2006). Pour une pédagogie qui tient compte de la réalité et de la culture des jeunes. *Pédagogie collégiale*, 19(3), 5-11.
- Savoie-Zajc, L. (2007). Comment peut-on construire un échantillonnage scientifiquement valide? *Recherche qualitative, hors-série*, 5, 99-111. Document téléaccessible à l'adresse <[http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors\\_serie/hors\\_serie\\_v5/savoie\\_zajc.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v5/savoie_zajc.pdf)>.
- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. In T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (3<sup>e</sup> éd.) (123-147). Montréal : Éditions du Renouveau Pédagogique Inc. (1<sup>ère</sup> éd. 2000).
- Savoie-Zajc, L. (2016). L'entrevue semi-dirigée. In B. Gauthier et I. Bourgeois (dir.), *Recherche sociale de la problématique à la collecte des données* (6<sup>e</sup> éd.) (p. 337-364). Québec : Presses de l'Université du Québec. (1<sup>ère</sup> éd. 1984).
- Savoie-Zajc, L. et Karsenti, T. (2011). La méthodologie. In T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (3<sup>e</sup> éd.) (109-122). Montréal : Éditions du Renouveau Pédagogique Inc. (1<sup>ère</sup> éd. 2000).
- Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Saint-Laurent : Éditions du Renouveau Pédagogique Inc.
- Smith, P. L. et Ragan, T. J. (1999). Introduction to instructional design. In P. L. Smith et T. J. Ragan, *Instructional Design* (1-12). New York : John Wiley & Sons.



- Turcotte, M.-A., Bouchard, J., Boucher, C. et Labbé, H. (2011). Enseigner et évaluer des attitudes professionnelles. *Communication présentée au 31<sup>e</sup> colloque annuel de L'Association québécoise de pédagogie collégiale*, Lévy, Québec, 9 juin.
- Vachon, J. (2016). *Conception d'outils (autoévaluation, liste de vérification, grille d'évaluation à échelle descriptive) pour l'évaluation formative des savoir-être professionnels chez les stagiaires du programme collégial Techniques d'inhalothérapie*. Essai de maîtrise en éducation, Université de Sherbrooke, Sherbrooke.
- Vallerand, R. J. (2006). *Les fondements de la psychologie sociale*. Québec : Gaétan Morin éditeur.
- Van der Maren, J. M. (1999). *La recherche appliquée en pédagogie*. Paris : DeBoeck Université.
- Viau, R. (2009). *La motivation à apprendre en milieu scolaire*. Montréal : Éditions du Renouveau Pédagogique Inc.



**ANNEXE A**  
**PROGRAMMES DE FORMATION DE NIVEAU COLLÉGIAL MENANT**  
**À UN DIPLÔME D'ÉTUDES COLLÉGIALES (DEC) DANS DES**  
**DISCIPLINES LIÉES À L'ADMINISTRATION**



Nom	Famille	Code
Accounting and Managmeent Technology	400	410.B0
Administration générale (Programme expérimental)	400	410.E0
Computer Science Technology	400	420.A0
Conseil en assurances et en services financiers	400	410.C0
Gestion de commerces	400	410.D0
Gestion et exploitation d'une entreprise agricole	100	152.A0
Hotel Management	400	430.A0
Insurance and Financial Advisory Services	400	410.C0
Office System Technology	400	412.A0
Techniques de bureautique	400	412.A0
Techniques de comptabilité et de gestion	400	410.B0
Techniques de gestion hôtelière	400	430.A0
Techniques de l'informatique	400	420.A0
Techniques de tourisme	400	414.A0
Tourism	400	414.A0

Source : Gouvernement du Québec (2015). Inforoute Formation professionnelle et technique, Québec, Compétences Québec. Site téléaccessible à l'adresse : <http://inforoutefpt.org/resultatProg.aspx?Niv=2&DEC=1&Nom=administration&Reg=0&Sec=0&Lng=0>. Consulté le 2 avril 2015.



**ANNEXE B**  
**CONTENU DU PROGRAMME DE TECHNIQUES DE COMPTABILITE**  
**ET DE GESTION (410.B0)**





<b>Numéro ou code</b>	<b>Nom du cours / Compétence</b>
01H5	Analyser les fonctions de travail
01H6	Se donner une vision globale de l'entreprise dans un contexte de mondialisation
01H7	Utiliser, à des fins administratives, les possibilités de logiciels d'exploitation et d'application courante
01H8	Analyser et traiter les données du cycle comptable
01H9	Rechercher et traiter l'information à des fins de gestion
01HA	Communiquer et interagir dans un contexte de gestion et d'approche client
01HB	Utiliser des sources de droit s'appliquant aux contextes administratif et commercial
01HC	Utiliser, à des fins de gestion, des méthodes statistiques
01HD	Contribuer à l'analyse financière de projets d'investissement et de financement
01HE	Contribuer à la planification et au contrôle budgétaire ainsi qu'à la mesure de la performance d'activités de l'entreprise
01HF	Contribuer à la gestion du fonds de roulement
01HG	Utiliser et adapter des méthodes et des outils de gestion
01HH	Superviser le personnel de son service
01HJ	Produire une application informatique répondant à un besoin d'information administrative
01HK	Communiquer en anglais dans un contexte d'affaires
01HL	Utiliser, à des fins de gestion, l'information à caractère macroéconomique
01HM	Effectuer des activités liées au démarrage d'une entreprise
01HN	Contribuer à la gestion intégrée de la qualité
01HP	Fournir du soutien technique dans l'exécution d'activités du service à la clientèle
01HQ	Gérer les stocks et l'acquisition de biens et de services
01HR	Participer à l'établissement du coût de revient d'un bien, d'un service ou d'une activité
01HS	Fournir du soutien technique dans la réalisation de transactions commerciales internationales
01HT	Assurer l'implantation d'un système comptable informatisé et le soutien aux opérations courantes
01HU	Fournir du soutien technique en matière d'impôt sur le revenu
01HV	Analyser et traiter les données liées à la comptabilité spécialisée
01HW	Contribuer au contrôle interne et à la vérification des opérations de l'entreprise
01HX	Gérer un projet
01HY	Assurer son intégration au marché du travail

Source : Gouvernement du Québec (2002a). *Programme d'études techniques (410.B0) : Techniques de comptabilité et de gestion*, Québec : Ministère de l'Éducation.



**ANNEXE C**  
**CONTENU DU PROGRAMME DE TECHNIQUES DE GESTION DE**  
**COMMERCE (410.D0)**



<b>Numéro ou code</b>	<b>Nom du cours / Compétence</b>
01TS	Analyser les fonctions de travail
01TT	Communiquer et interagir dans un contexte de gestion commerciale
01TU	Utiliser des logiciels d'application courante à des fins de gestion commerciale
01TV	Utiliser des méthodes statistiques à des fins d'analyse de données commerciales
01TW	Rechercher et analyser des données commerciales
01TX	Établir un plan de marketing et en assurer le suivi
01TY	Utiliser des sources de droit s'appliquant aux activités commerciales
01TZ	Communiquer en anglais avec le personnel et les supérieurs de l'établissement ou de l'entreprise
01U0	Traiter en anglais avec des clientes ou clients et des fournisseurs
01U1	Promouvoir les produits et des services par des moyens de communication de masse
01U2	Vendre des produits et des services dans un établissement commercial
01U3	Appliquer un processus de gestion dans un contexte de commercialisation
01U4	Constituer une équipe de vente
01U5	Produire de l'information comptable à des fins de gestion
01U6	Analyser de l'information comptable et financière à des fins de gestion commerciale
01U7	Préparer et gérer un budget d'exploitation
01U8	Assurer la disponibilité de la marchandise dans un établissement commercial
01U9	Utiliser l'information de l'actualité économique à des fins de gestion commerciale
01UA	Vendre des produits et des services par voie de représentation
01UB	Superviser une équipe de vente
01UC	Procéder à l'aménagement du lieu de vente et à la présentation visuelle des produits et des services
01UD	Former le personnel de vente
01UE	Mettre en place et superviser le service à la clientèle selon l'approche qualité
01UF	Rechercher les occasions de commercer avec l'étranger
01UG	Assurer son intégration au marché du travail
01UH	Gérer un projet de commercialisation de produits ou services

Source : Gouvernement du Québec (2002b). *Programme d'études techniques (410.D0) : Techniques de gestion de commerce*, Québec : Ministère de l'Éducation.



**ANNEXE D**  
**CONTENU DU PROGRAMME DE TECHNIQUES DE GESTION**  
**HOTELIERE (430.A0)**





<b>Numéro ou code</b>	<b>Nom du cours / Compétence</b>
047D	Analyser la fonction de travail
047E	Communiquer en milieu de travail
047F	Effectuer des activités professionnelles en langue seconde
047G	Traiter l'information liée à la gestion hôtelière
047H	Adopter une approche client
047J	Veiller à l'application des règles et de la réglementation propres au domaine hôtelier
047K	Mettre en oeuvre des techniques de gestion propres au domaine de l'hôtellerie
047L	Proposer des produits et des services de restauration à la clientèle
047M	Assurer le service des mets et des boissons
047N	Vendre des produits et des services
047P	Effectuer des activités de gestion du personnel
047Q	Effectuer des opérations comptables
047R	Effectuer des activités de gestion des ressources matérielles
047S	Contrôler la qualité des produits et des services hôteliers
047T	Gérer les activités des services de réservation, de réception et d'accueil
047U	Gérer les activités du service d'entretien ménager
047V	Gérer les activités des services de restauration d'un hôtel
047W	Gérer les activités de marketing d'un hôtel
047X	Coordonner les activités de groupe en hôtellerie et en restauration
047Y	Assurer l'interface entre les activités des départements

Source : Gouvernement du Québec (2005b). *Programme d'études techniques (430.A0) : Techniques de gestion hôtelière*, Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.



**ANNEXE E**  
**CONTENU DU PROGRAMME DE TECHNIQUES DE TOURISME**  
**(414.A0)**



<b>Numéro ou code</b>	<b>Nom du cours / Compétence</b>
010U	Analyser les fonctions de travail
010V	Établir des relations professionnelles en tourisme
010W	Dispenser de l'information touristique à caractère régional et national
010X	Analyser le potentiel touristique des régions du monde
010Y	Réaliser des opérations administratives
010Z	Effectuer des recherches à caractère touristique
0110	Superviser une équipe de travail
0111	Traiter des affaires en langue seconde
0112	Établir des liens entre la demande et l'offre en tourisme
0113	Utiliser des stratégies de marketing touristique
0114	Assurer la qualité de l'offre touristique
0115	Réaliser des opérations financières
0116	Effectuer des transactions commerciales
0117	Exploiter divers moyens en matière d'information, de relations publiques et de publicité
0118	Communiquer dans une troisième langue
0119	Identifier les tendances du tourisme international

#### **Voie de spécialisation A - Accueil et guidage touristique**

<b>Numéro ou code</b>	<b>Nom du cours / Compétence</b>
011A	Se situer par rapport aux différences culturelles
011B	Interagir avec la clientèle dans une troisième langue
011C	Animer des groupes de touristes
011D	Guider des groupes de touristes
011E	Adapter des aménagements en fonction d'un accueil touristique
011F	Exploiter un service d'accueil touristique

**Voie de spécialisation B - Mise en valeur de produits touristiques**

<b>Numéro ou code</b>	<b>Nom du cours / Compétence</b>
011G	Développer des projets touristiques
011H	Commercialiser des produits et des services touristiques
011J	Coordonner un événement touristique

**Voie de spécialisation C - Développement et promotion de produits du voyage**

<b>Numéro ou code</b>	<b>Nom du cours / Compétence</b>
011K	Analyser le potentiel de destinations touristiques à l'étranger
011L	Exploiter des données tirées de systèmes de réservation intégrés
011M	Créer et modifier des forfaits
011N	Promouvoir les produits et les services de voyagistes

Source : Gouvernement du Québec (2000a). *Programme d'études techniques (414.A0) : Techniques de tourisme*, Québec : Ministère de l'Éducation.

**ANNEXE F**  
**CONTENU DU PROGRAMME DE COMMERCIALISATION DE LA**  
**MODE (571.C0)**





Numéro ou code	Nom du cours / Compétence
01BJ	Analyser la fonction de travail
01BK	Établir des plans d'action pour une entreprise de mode
01BL	Coordonner les activités d'une équipe de travail
01BM	Gérer un budget d'exploitation
01BN	Résoudre des problèmes
01BP	Relier les activités de commercialisation au fonctionnement d'une entreprise de mode
01BQ	Appliquer les lois et règlements propres au secteur de la commercialisation de la mode
01BR	Effectuer la collecte et l'analyse de données
00TA	Analyser le phénomène de la mode au regard d'éléments contextuels divers
01BS	Analyser les facteurs influençant le marché de la mode
01BT	Déterminer les caractéristiques de la clientèle cible
01BU	Rechercher des clients commerciaux et des fournisseurs
01BV	Planifier l'achat de produits mode
01BW	Élaborer des programmes exclusifs
01BX	Assurer la distribution et le contrôle des marchandises
01BY	Améliorer l'efficacité d'un espace de vente
01BZ	Présenter des produits mode
01C0	Concevoir et réaliser des activités de communication commerciale de masse
01C1	Établir une stratégie de vente et de service à la clientèle
01C2	Négocier les conditions d'une entente commerciale
01C3	Évaluer la qualité de produits mode et de matières textiles
01C4	Développer des relations professionnelles avec les intervenants du milieu

Source : Gouvernement du Québec (2000b). *Programme d'études techniques (571.C0) : Techniques de commercialisation de la mode*, Québec : Ministère de l'Éducation.

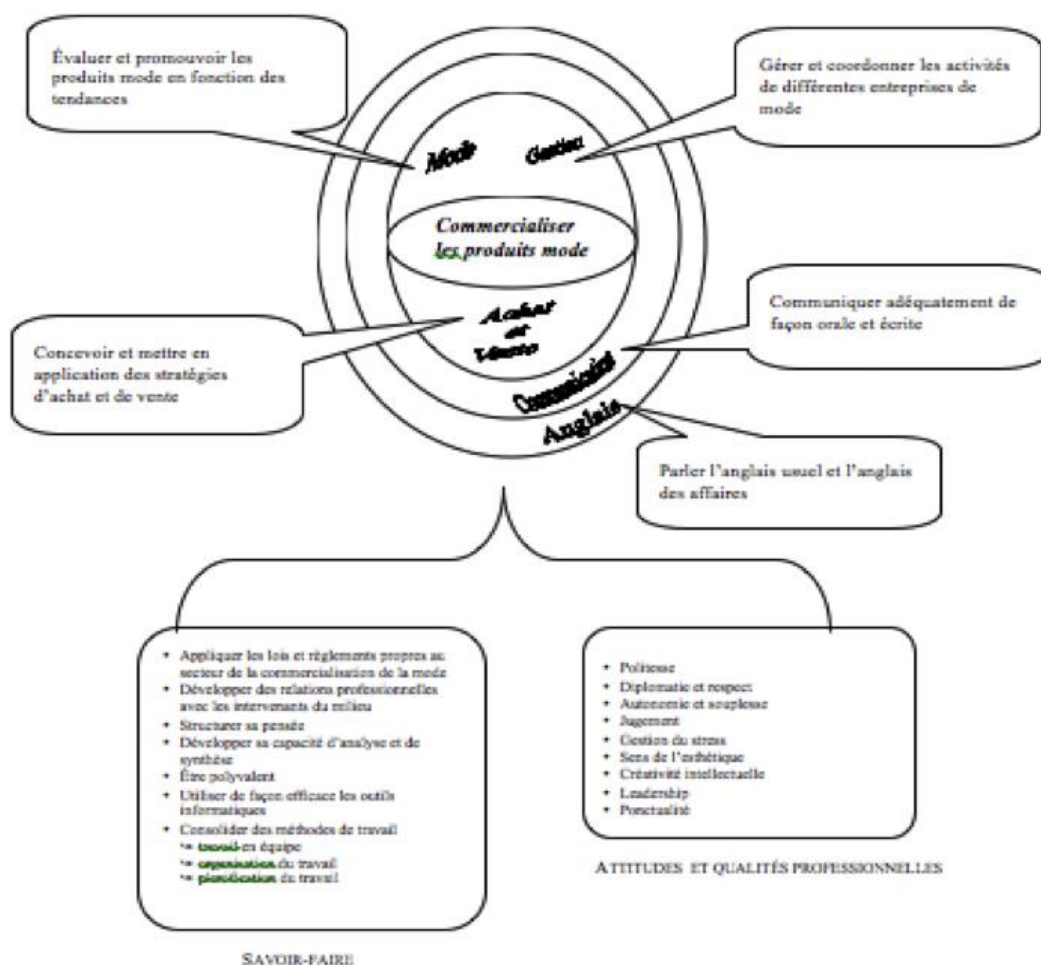


**ANNEXE G**  
**PROFIL DE SORTIE DU PROGRAMME DE COMMERCIALISATION DE**  
**LA MODE DU COLLÈGE LAFLÈCHE**



### Profil de sortie de Commercialisation de la mode

Le technicien en commercialisation de la mode analyse les besoins du marché, évalue les fournisseurs et leurs différentes gammes de produits, planifie les budgets, les achats et les collections saisonnières, contrôle la distribution, organise la présentation visuelle et physique et utilise des stratégies de marketing visant à rendre les produits plus intéressants. Il peut travailler pour les manufacturiers, pour les importateurs ou pour les boutiques de vente au détail. Sa grande force réside dans sa polyvalence.



Source : Collège Laflèche, (2004). *Cahier de programme, Programme Techniques de Commercialisation de la mode*. Trois-Rivières : Collège Laflèche.

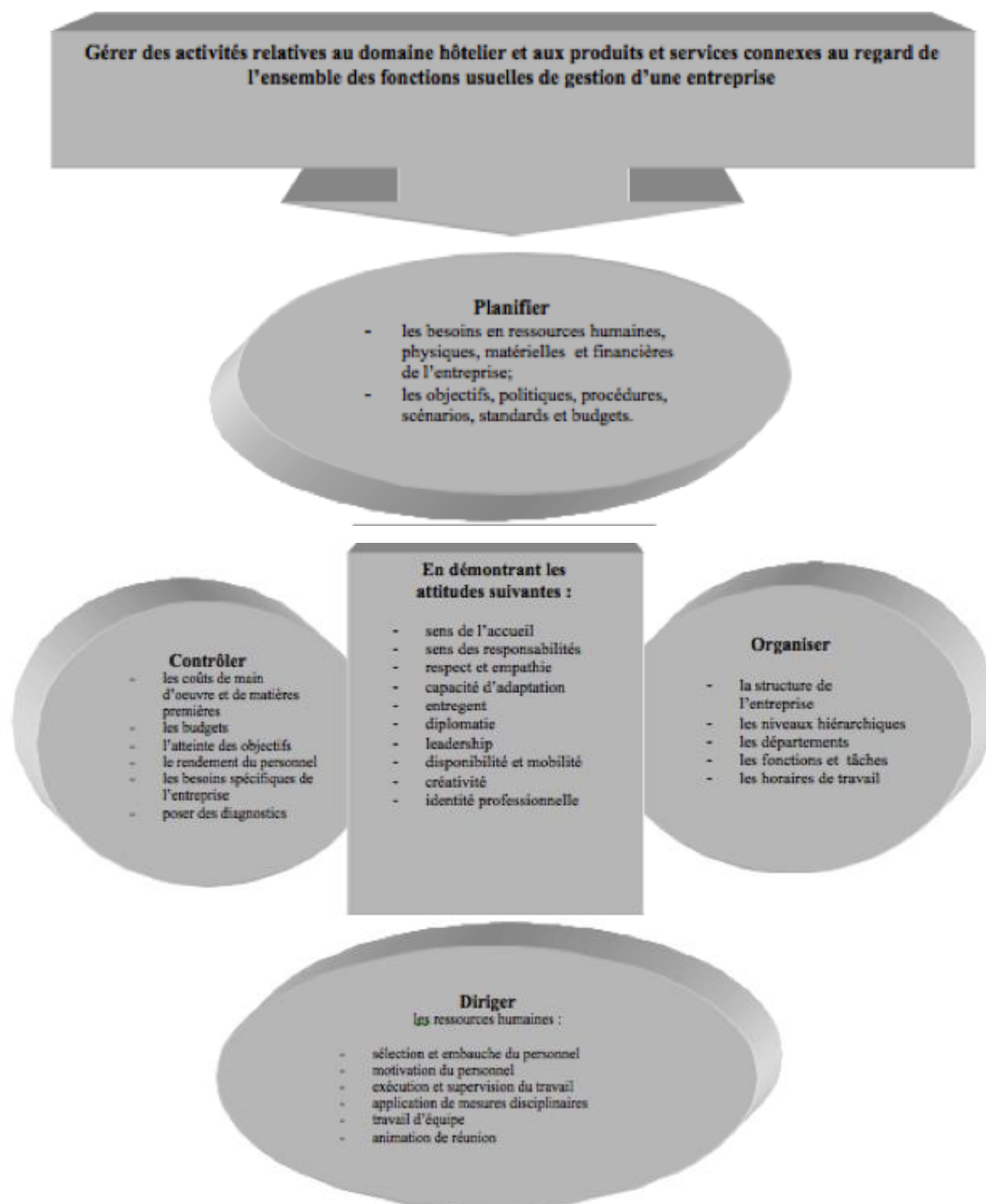


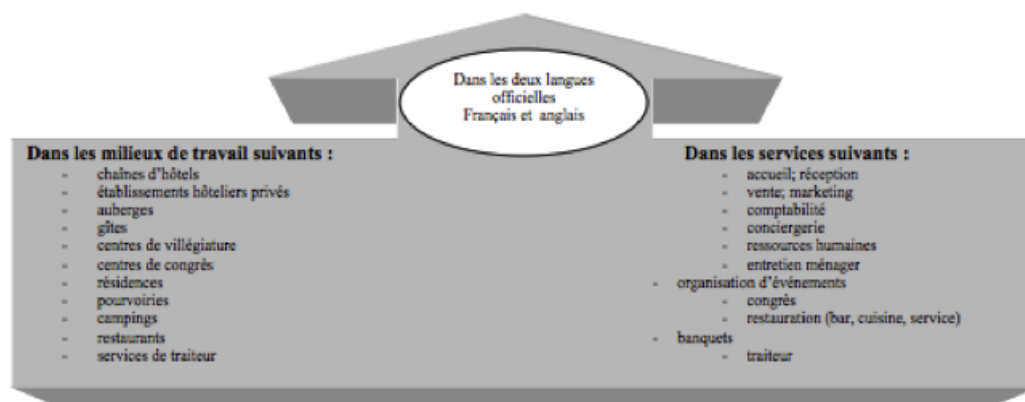
**ANNEXE H**  
**PROFIL DE SORTIE DU PROGRAMME DE TECHNIQUES DE GESTION**  
**HÔTELIÈRE ET ATTITUDES ESSENTIELLES REQUISES DU**  
**PROGRAMME DE TECHNIQUES DE GESTION D'UN**  
**ÉTABLISSEMENT DE RESTAURATION**



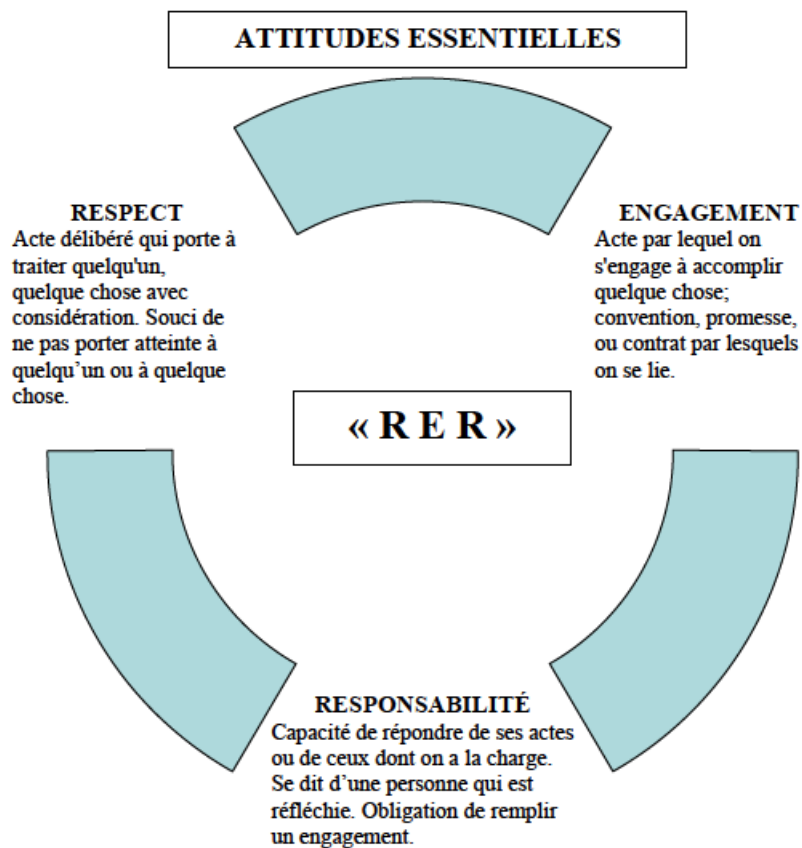


## 2.8 PROFIL DE SORTIE





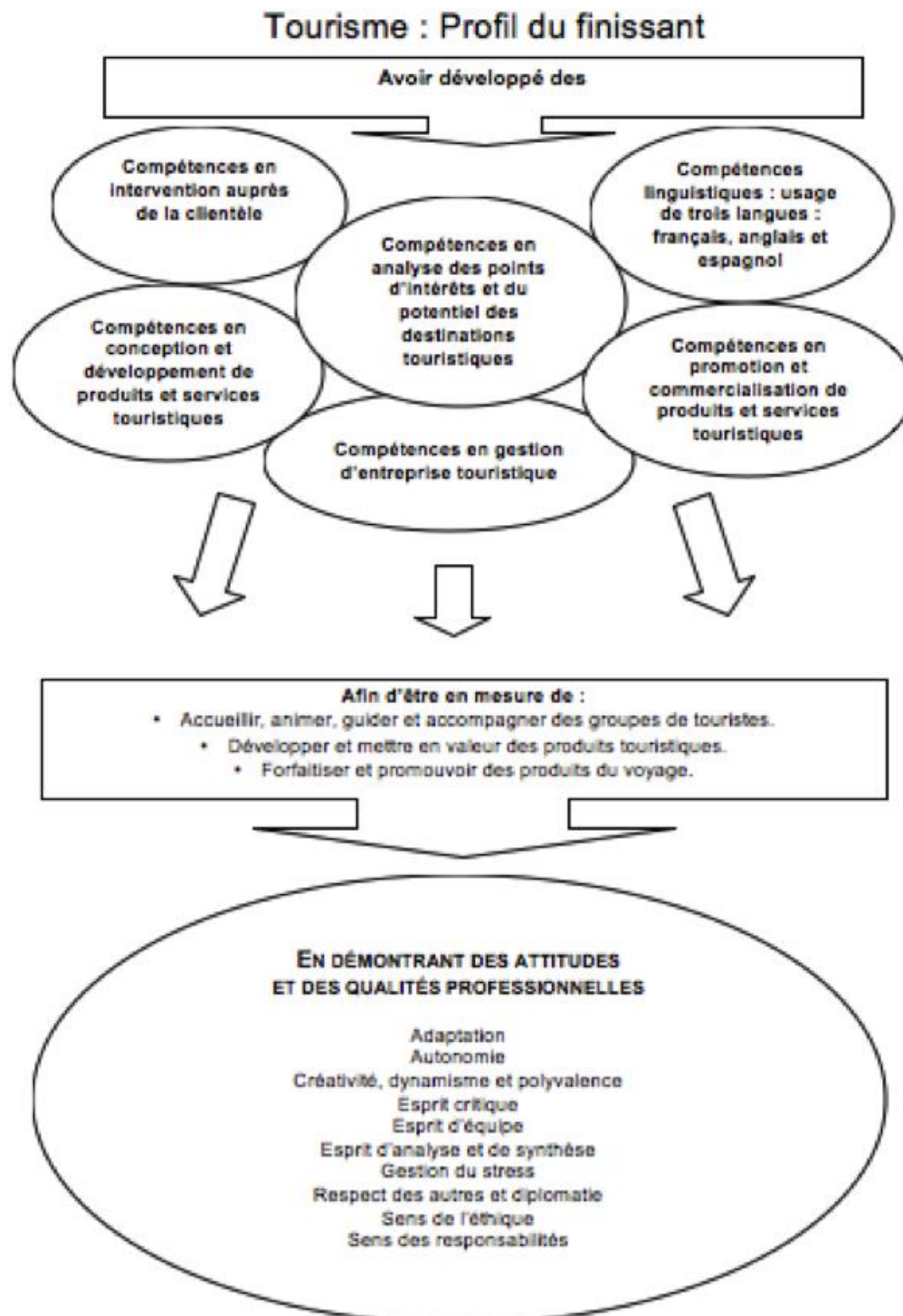
Source : Collège Laflèche, (2009a). *Cahier de programme, Programme Techniques de gestion hôtelière*. Trois-Rivières : Collège Laflèche.



Source : Collège Laflèche, (2013). *Cahier de programme, Programme Techniques de gestion d'un établissement de restauration*. Trois-Rivières : Collège Laflèche.

**ANNEXE I**  
**PROFIL DE SORTIE DU PROGRAMME DE TECHNIQUES DE**  
**TOURISME**





Source : Collège Laflèche, (2009b). *Cahier de programme, Programme Techniques de tourisme*. Trois-Rivières : Collège Laflèche.



**ANNEXE J**  
**QUESTIONNAIRE DE L'ESSAI**





## QUESTIONNAIRE

### Consignes :

- Nous vous demandons de compléter ce questionnaire puisque vous enseignez un ou plusieurs cours dans le programme de Commercialisation de la mode du Collège Laflèche.
- Vos réponses à ce questionnaire nous permettront de tracer un portrait de la situation actuelle en lien avec l'enseignement d'attitudes professionnelles au programme en plus d'identifier les attitudes professionnelles à enseigner dans ce même programme. Vos réponses nous permettront de concevoir une activité d'enseignement d'attitudes professionnelles pour les étudiantes et les étudiants du programme de Commercialisation de la mode du Collège Laflèche, dans le cadre de notre essai professionnel. Soyez assurés que toutes les données recueillies demeureront confidentielles.
- Merci de lire attentivement chacune des questions et d'y inscrire vos réponses. Sachez qu'il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse.

### **SECTION A : PROGRAMME DE COMMERCIALISATION DE LA MODE DU COLLÈGE LAFLÈCHE**

1. L'enseignement d'attitudes professionnelles est prévu :

- ☐ Dans les plans-cadres du programme
  - ☐ Dans les plans de cours du programme
  - ☐ De façon informelle au programme
  - ☐ Ne sait pas
  - ☐ Autre :
- 

2. a) Les attitudes professionnelles sont enseignées :

- ☐ Lors des cours
  - ☐ Lors des stages-ATE
  - ☐ Lors des cours et des stages-ATE
  - ☐ Les attitudes ne sont pas enseignées
  - ☐ Ne sait pas
  - ☐ Autre :
-

2. b) Si des cours soutiennent l'enseignement d'attitudes professionnelles dans votre programme, quels sont ces cours ?
- 

**SECTION B : L'ENSEIGNEMENT D'ATTITUDES PROFESSIONNELLES AU PROGRAMME DE COMMERCIALISATION DE LA MODE DU COLLÈGE LAFLECHE**

Nous aimerions connaître votre position quant à ces affirmations. Veuillez, s'il-vous-plaît, encrer le chiffre correspondant sur l'échelle de jugement pour chacun des énoncés suivants :

	Très en désaccord	En désaccord	Ne sait pas	En accord	Très en accord
3. Les attitudes professionnelles doivent s'enseigner.	1	2	3	4	5
4. Il faut tenter d'enseigner les attitudes professionnelles.	1	2	3	4	5
5. Les attitudes professionnelles vont se développer avec le temps. Il est donc inutile de les enseigner.	1	2	3	4	5
6. L'enseignement d'attitudes professionnelles est l'affaire de la famille.	1	2	3	4	5
7. L'enseignement d'attitudes professionnelles relève des cours d'éthique et de culture religieuse.	1	2	3	4	5
8. L'enseignement d'attitudes professionnelles s'opère spontanément grâce aux interactions entre enseignante ou enseignant et étudiantes ou étudiants.	1	2	3	4	5

Ces attitudes professionnelles sont enseignées dans le programme de Commercialisation de la mode du Collège Laflèche : (cochez toutes les cases requises)

	Oui, en 1 <sup>ère</sup> année	Oui, en 2 <sup>e</sup> année	Oui, en 3 <sup>e</sup> année	Oui, tout au long de la formation	Non	Ne sait pas
9. Acceptation de la critique						
10. Assiduité						
11. Autonomie						
12. Communication						

	Oui, en 1 <sup>ère</sup> année	Oui, en 2 <sup>e</sup> année	Oui, en 3 <sup>e</sup> année	Oui, tout au long de la formation	Non	Ne sait pas
13. Conscience de ses responsabilités envers soi et les autres						
14. Créativité						
15. Créativité intellectuelle						
16. Débrouillardise						
17. Diplomatie						
18. Efficacité						
19. Esprit d'équipe						
20. Expression orale						
21. Gestion du stress						
22. Hygiène personnelle						
23. Initiative						
24. Innovation						
25. Intégrité professionnelle						
26. Jugement						
27. Leadership						
28. Maîtrise de soi						
29. Organisation du travail						
30. Ouverture d'esprit						
31. Ouverture sur le monde						
32. Persévérance						
33. Politesse						
34. Ponctualité						
35. Prévenance						
36. Professionnalisme						
37. Protection						
38. Respect						
39. Respect de l'horaire de travail						
40. Respect de l'outillage						
41. Respect des lieux de travail						
42. Respect des règles						
43. Rigueur						
44. Sens critique						
45. Sens de l'esthétique						
46. Souplesse						
47. Tenue professionnelle						
48. Vigilance						

49. D'autres attitudes professionnelles sont-elles enseignées dans votre programme ?

- ☐ Oui
- ☐ Non

50. Si oui, lesquelles : \_\_\_\_\_

51. Selon vous, quelles sont les méthodes les plus efficaces pour enseigner des attitudes professionnelles ? (cochez toutes les cases requises)

- ☐ Cours magistral
- ☐ Cours-conférence
- ☐ Exposé en séminaire
- ☐ Présentation orale en classe par des étudiantes ou des étudiants
- ☐ Travail en équipe
- ☐ Groupe-discussion
- ☐ Travail en laboratoire en petits groupes
- ☐ Apprentissage coopératif
- ☐ Jeux de rôles
- ☐ Tutorat
- ☐ Supervision de stage
- ☐ Enseignement et apprentissage à distance
- ☐ Cours en ligne
- ☐ Lecture dirigée
- ☐ Mises en situation
- ☐ Études de cas
- ☐ Autre(s) : \_\_\_\_\_

52. L'utilisation de ces méthodes correspond-elle à ce que vous faites en classe ou en stage-ATE avec vos étudiantes et vos étudiants ?

- ☐ Oui
- ☐ Non

53. Décrivez de façon concrète de quelle façon vous utilisez une des méthodes pédagogiques citées précédemment pour enseigner une attitude professionnelle.

Attitude professionnelle enseignée : \_\_\_\_\_

Méthode pédagogique utilisée :

---

Contexte :

- En classe
- En stage-ATE

Description de l'utilisation de la méthode pédagogique :

This image shows a blank sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and extend across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

54. Seriez-vous intéressés à participer à une entrevue semi-dirigée (mois d'août) afin de valider une activité d'enseignement d'attitudes professionnelles conçue en fonction des réponses à ce questionnaire, du modèle ADDIE et de l'alignement pédagogique ?

- ☐ Oui
- ☐ Non

55. Si vous avez répondu « oui » à la question précédente, merci de fournir votre nom dans cet espace.

---

## 56. Commentaires :

---

---

---

Merci beaucoup pour votre contribution !



**ANNEXE K**  
**CANEVAS DE LA PREMIÈRE ENTREVUE SEMI-DIRIGÉE**





## **CANEVAS D'ENTREVUE SEMI-DIRIGÉE #1**

### **OBJECTIF :**

**Identifier les attitudes professionnelles à enseigner aux étudiantes et aux étudiants du programme de Commercialisation de la mode du Collège Laflèche**

À la lumière des réponses fournies au questionnaire, la plupart des attitudes professionnelles présentées dans celui-ci sont enseignées dans votre programme tout au long de la formation.

1. Selon vous, quelles attitudes professionnelles devraient être enseignées dans votre programme?
2. Selon vous, quelles attitudes professionnelles devraient être enseignées dès la première session?

Merci beaucoup pour votre participation !



**ANNEXE L**  
**CANEVAS DE LA DEUXIÈME ENTREVUE SEMI-DIRIGÉE**



## **CANEVAS D'ENTREVUE SEMI-DIRIGÉE #2**

### **OBJECTIF :**

**Valider l'activité d'enseignement d'attitudes professionnelles conçue pour les étudiantes et les étudiants du programme de Commercialisation de la mode du Collège Laflèche**

1. Selon vous, quels sont les points forts de cette activité d'enseignement ?
2. Selon vous, quels sont les points à améliorer ?
3. En lien avec les points à améliorer identifiés, quelles pistes de solutions suggérez-vous ?
4. Quels cours pourraient être porteurs de l'enseignement des attitudes professionnelles ciblées ?
5. Quel cours pourrait intégrer cette activité d'enseignement ?
6. Seriez-vous à l'aise d'intégrer cette activité d'enseignement dans l'un de vos cours ? Pourquoi ?
7. Quels ajustements devrions-nous apporter afin que vous vous sentiez à l'aise d'intégrer cette activité d'enseignement à l'un de vos cours ?
8. Croyez-vous que le fait d'intégrer cette activité d'enseignement dans l'un de vos cours amènera une amélioration dans les attitudes professionnelles ciblées chez vos étudiantes et vos étudiants ? Pourquoi ?
9. Avez-vous des commentaires ou des suggestions à formuler ? Si oui, lesquels ?

Merci beaucoup pour votre participation !



**ANNEXE M**  
**FORMULAIRE D'ÉVALUATION ÉTHIQUE DE L'ESSAI**







Faculté d'éducation

Formulaire d'évaluation éthique des essais

**1. RESPONSABLE DU PROJET**

Chercheuse : **Geneviève Ducharme**

Numéro de téléphone : **(819) 375-1049 #339 (travail)**

Courriel : [genevieve.ducharme@clafleche.qc.ca](mailto:genevieve.ducharme@clafleche.qc.ca)

Directrice du projet : **Raymonde Gosselin**

**2. PRÉSENTATION DU PROJET**

Titre du projet : **Conception d'une activité d'enseignement d'attitudes professionnelles dans le programme collégial de Commercialisation de la mode selon l'alignement pédagogique et le modèle ADDIE**

**Financement du projet :**

Aucun ☒ Source :

**S'agit-il d'un projet intercollégial?**

Oui ☐ Non ☒

Si oui : autres collèges impliqués : N/A

**Date de début de la collecte de données : Hiver 2016**

**Résumer le projet**

**Le marché du travail exige des étudiantes et des étudiants de niveau collégial qu'ils maîtrisent des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être. L'enseignement de connaissances théoriques et pratiques fait partie du rôle de l'enseignante et de l'enseignant, mais que dire de l'enseignement des attitudes professionnelles?**

Dans le cadre de notre essai, nous souhaitons concevoir des activités d'enseignement d'attitudes professionnelles dans des programmes collégiaux de Techniques administratives selon l'alignement pédagogique, en nous basant sur l'ingénierie pédagogique (ADDIE). Notre premier chapitre présente la problématique liée à notre essai, soit l'enseignement des attitudes. Notre deuxième chapitre présente notre cadre de référence mettant de l'avant les concepts d'attitude professionnelle, d'ingénierie et d'alignement pédagogique. Notre troisième présente la méthodologie liée à notre essai. Nous sommes maintenant rendue à développer notre modèle.

### 3. ASPECTS ÉTHIQUES

Équilibre entre les risques et les bénéfices

Quels sont les risques encourus par les personnes/établissements participants ?

*Aucun, car les participantes et les participants pourront se retirer à tout moment.*

Quels sont les bienfaits qu'ils pourront retirer?

*Participation à la conception d'activités d'enseignement d'attitudes professionnelles qu'ils pourront éventuellement utiliser. Enrichissement au niveau de la pédagogie. Sentiment d'engagement au sein de la profession et dans leur rôle d'enseignante ou d'enseignant.*

Quelles sont les étapes de la collecte de données?

*Les enseignantes et les enseignants sélectionnés seront d'abord questionnés et rencontrés afin d'identifier les attitudes professionnelles à enseigner dans des programmes de Techniques administratives du Collège Laflèche. Ensuite, des activités d'enseignement d'attitudes professionnelles adaptées à des programmes de Techniques administratives selon les modèles ADDIE et d'alignement pédagogique. Lors de la conception, aucune donnée ne sera recueillie. Une fois les activités d'enseignement conçues, les enseignants et les enseignantes sélectionnés*

*seront questionnés et rencontrés afin de valider ces activités. Les enseignantes et les enseignants sélectionnés seront donc questionnés une fois et rencontrés à deux reprises. Pour compléter le questionnaire, dix à quinze minutes seront nécessaires. Les deux entrevues semi-dirigées seront d'une durée d'environ une heure chacune.*

Quel est l'échéancier de la collecte de données dans le projet?

*Les données collectées dans le cadre de l'identification des attitudes professionnelles à enseigner se fera en janvier et/ou février 2016. La conception d'activités d'enseignement d'attitudes professionnelles se fera entre février et septembre 2016. La validation auprès des enseignantes et des enseignants se fera en septembre 2016.*

Est-ce qu'une compensation, monétaire ou autre, sera remise pour le temps, les déplacements, etc. occasionnés par la participation au projet?

Oui ☐ Non ☒

Si oui, justifier et préciser quelle forme prendra cette compensation : **N/A**

Est-ce que ce projet se situe sous le seuil de risque minimal?

***Risque minimal:** quand la probabilité d'occurrence et l'importance des éventuels inconvénients ou risques sont comparables à ceux de la vie quotidienne des participantes et participants.*

Oui ☒ Non ☐

Si oui, justifier et préciser : **Les enseignante et les enseignants sélectionnés pourront consacrer peu de temps à ce projet. Sa charge sera peu importante pour eux. Pour compléter le questionnaire, dix à quinze minutes seront nécessaires. Les deux entrevues semi-dirigées seront d'une durée d'environ une heure chacune.**

Consentement libre et éclairé

Est-ce que la recherche est de nature **consensuelle**?

*Est-ce que le consentement des personnes participantes au projet sera demandé?  
Seront-elles au courant qu'elles font partie d'un projet d'essai dans le cadre de la  
maîtrise en enseignement au collégial (MEC) et de la nature de ce projet?*

Oui ☒ Non ☐

*Sinon, faire appel au comité pour valider la possibilité de mener un projet non  
consensuel.*

**Quelles seront les mesures prises pour s'assurer du consentement libre et éclairé  
des personnes participantes ?**

**Les enseignantes et enseignants volontaires seront recrutés pour participer à  
notre essai. Un formulaire de consentement libre et éclairé sera signé. Les  
participantes et les participants seront informés qu'ils peuvent cesser de  
participer à notre essai à tout moment.**

**Est-ce que le projet implique des personnes mineures et/ou légalement inaptes?**

Oui ☐ Non ☒

Si oui, préciser les précautions prises à cet égard : Le consentement parental est exigé  
par la loi pour la participation de mineurs. N/A

**Confidentialité des données**

**Quelles seront les mesures prises pour assurer le caractère confidentiel et anonyme  
des données?**

**Les données seront dépersonnalisées. Aucun nom ne sera divulgué afin d'assurer  
la confidentialité.**

**Où** seront conservées les données ? Seront-elles conservées sous clé? Les fichiers  
électroniques seront-ils protégés par un mot de passe?

**Les données seront conservées dans notre bureau dans un classeur sous clé. Les  
fichiers électroniques seront dans nos dossiers et seront protégés par un mot de  
passe.**

**Qui** aura accès aux données?

**La chercheuse uniquement.**

**Quand** seront détruites les données brutes (questionnaires papier, cassettes d'entrevues, etc.)?

**Les données seront détruites une fois l'analyse et l'interprétation faite et une fois le rapport rédigé.**

Comment seront **diffusés** les résultats?

**Les résultats seront diffusés dans le cadre de notre essai, lorsque celui-ci sera déposé à l'Université de Sherbrooke. Notre essai sera ensuite disponible dans la bibliothèque du Centre de documentation collégiale. Les résultats seront probablement présentés au Collège Laflèche et lors de certains colloques.**

ENGAGEMENT DE L'ÉTUDIANT OU DE L'ÉTUDIANTE ET DE LA  
DIRECTION D'ESSAI

J'atteste que les informations contenues dans ce formulaire ont  
été communiquées de bonne foi.

Nom de l'étudiante : **Geneviève Ducharme**

Signature : 

Date : 1<sup>er</sup> mai 2016

Nom de la directrice d'essai : **Raymonde Gosselin**

Signature :

Date :



**ANNEXE N**  
**ACCEPTATION DU PROJET PAR LE CÉR DU LAFLÈCHE**







## COMITÉ D'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE AVEC DES ÊTRES HUMAINS

**Trois-Rivières, le jeudi 26 mai 2016**

**Objet :** Demande d'évaluation de l'acceptabilité éthique de votre projet de recherche.

**Projet :** Conception d'une activité d'enseignement d'attitudes professionnelles dans le programme collégial de Commercialisation de la mode selon l'alignement pédagogique et le modèle ADDIE

**Chercheur principal :** Geneviève Ducharme, conseillère pédagogique au Laflèche.

**N° de Certification éthique : CER-LAF-2016-04**

Madame,

Le Comité d'éthique de la recherche du Collège Laflèche a procédé à l'évaluation de votre projet de recherche sur la base des informations suivantes :

- Le projet de recherche
- Le formulaire d'information et de consentement ;
- Les outils de collecte des données et les consignes.

Après analyse, nous vous informons que votre projet de recherche a été approuvé à la condition suivante par le Comité d'éthique de la recherche du Collège Laflèche :

- Dans le formulaire d'information et de consentement destiné aux participants, préciser si les entrevues semi-dirigées seront enregistrées ou non.

Après avoir effectué les ajustements demandés, vous pourrez amorcer vos travaux de collecte des données auprès des personnes concernées.

Veuillez agréer l'expression de nos sentiments distingués,

**Pierre Michaud**

Pour le Comité d'éthique de la recherche du Collège Laflèche



**ANNEXE O**  
**PLAN DE LEÇON PRÉSENTANT L'ACTIVITÉ D'ENSEIGNEMENT**  
**D'ATTITUDES PROFESSIONNELLES**



## Plan de leçon

### Activité d'enseignement d'attitudes professionnelles

#### *Initiation à la profession programme de Commercialisation de la mode*

**Objectif de cette leçon :** Amener les étudiantes et les étudiants à poser un réel regard sur leur intégration des attitudes professionnelles ciblées par le programme afin de poursuivre leur cheminement en lien avec celles-ci dans le but de devenir des étudiantes et des étudiants compétents tant au niveau des savoir-être que des savoir et des savoir-faire.

<b>Ouverture</b>	
<b>Accueil</b>	
<b>Partie 1 « Graffiti collectif »</b> (annexe P) <b>Objectif :</b> Réactiver ses connaissances antérieures en identifiant des comportements adéquats et inadéquats en lien avec chacune des attitudes professionnelles ciblées;	54 minutes
<b>Déroulement</b>	
<b>Partie 2 « Mises en situations »</b> (annexe Q) <b>Objectif :</b> Résoudre des mises en situations authentiques faisant état de comportements adéquats et inadéquats en lien avec des attitudes professionnelles ciblées;	71 minutes
<b>Partie 3 « Attentes du programme »</b> (annexe R) <b>Objectif :</b> Consolider ses apprentissages en prenant appui sur des contenus mis de l'avant par l'enseignante ou l'enseignant en lien avec les attitudes professionnelles ciblées;	10 minutes
<b>Clôture</b>	
<b>Partie 4 « Présentation du devoir »</b> (annexe S) <b>Objectif :</b> Poser un regard réflexif sur ses propres réactions et comportements observables en lien avec chacune des attitudes professionnelles ciblées;	10 minutes
<b>Partie 5 « Billet de sortie »</b> (annexe T) <b>Objectif :</b> Démontrer la maîtrise des comportements attendus en lien avec chacune des attitudes professionnelles ciblées.	5 minutes
<b>Bonne semaine !</b>	
<b>Matériel à prévoir ou à réserver :</b>	
<b>Commentaires :</b>	



**ANNEXE P**  
**PREMIÈRE PARTIE DE L'ACTIVITÉ D'ENSEIGNEMENT**  
**D'ATTITUDES PROFESSIONNELLES**





## Première partie – Graffiti collectif

### Consignes pour l'enseignante ou l'enseignant

**Durée :** environ 54 minutes

**Objectif :** Réactiver ses connaissances antérieures en identifiant des comportements adéquats et inadéquats en lien avec chacune des attitudes professionnelles ciblées.

Neuf attitudes professionnelles (se trouvant à l'intérieur de quatre catégories) ont été ciblées pour cette activité :

- ⇒ Catégorie « Maîtrise de soi » : **acceptation de la critique** et **imputabilité** ;
- ⇒ Catégorie « Relation avec les autres » : **Ouverture d'esprit, politesse et diplomatie** ;
- ⇒ Catégorie « Autonomie dans la tâche » : **Assiduité, respect des règles et ponctualité** ;
- ⇒ Catégorie « Professionnalisme » : **Tenue professionnelle**.

#### Pour l'activité :

- ⇒ Inscrire une attitude professionnelle par tableau blanc (classe collaborative).
- ⇒ Diffuser les consignes pour les étudiantes et les étudiants sur les deux écrans projetés.
- ⇒ Introduire cette première partie d'activité en expliquant aux étudiants que ce cours est destiné à faire le point sur certaines attitudes professionnelles. Cette première partie d'activité se veut une mise en commun des connaissances en lien avec ces neuf attitudes professionnelles.
- ⇒ Regarder les consignes projetées avec les étudiantes et les étudiants et leur demander de se mettre en action.
  - Les étudiantes et les étudiants formeront 9 équipes (2 ou 3 étudiantes ou étudiants par équipe ; une équipe par attitude professionnelle).
  - Assigner un tableau à chacune des équipes.
  - Tableau par tableau, chaque équipe devra inscrire trois comportements adéquats et un comportement inadéquat en lien avec l'attitude professionnelle ciblée. Pour ce faire, les étudiantes et les étudiants devront

se référer à leurs connaissances antérieures, ainsi qu'à l'expérience de chacun de ceux-ci (aucun accès à Internet). Par la discussion et le partage, ils devront faire consensus. (4 minutes)

- Demander aux équipes de se déplacer vers le tableau qui se situe à leur droite pour réaliser le même exercice. Les étudiantes et les étudiants devront identifier trois comportements adéquats différents de ceux identifiés par l'équipe précédente et un comportement inadéquat différent. Et ainsi de suite. (4 minutes par tableau devront être accordées)

(environ 36 minutes devront être accordées pour les 9 tableaux)

**Voie plus technologique :** Cette activité pourrait aussi être faite en utilisant un logiciel de travail collaboratif comme Google drive en remplacement des tableaux blancs.

**Voie moins technologique :** Cette activité pourrait aussi être faite en utilisant des cartons de couleurs différentes en remplacement des tableaux blancs.

- ⇒ Retour en grand groupe directement avec l'enseignante ou l'enseignant. Retour sur les exemples de comportements adéquats et inadéquats en prenant soin d'insister sur les comportements adéquats. Poser des questions de précisions aux étudiantes et aux étudiants et répondre aux questions de ceux-ci. (environ 18 minutes)
- ⇒ Reconnaître le travail fait par les étudiantes et les étudiants et les encourager à continuer ainsi (ou à apporter certains ajustements au besoin).

**Voir consignes pour les étudiantes et les étudiants sur la page suivante.**

### **Consignes pour les étudiantes et les étudiants**

- ⇒ Formez 9 équipes (2 ou 3 étudiantes ou étudiants par équipe).
- ⇒ Un tableau blanc sera assigné à chacune des équipes.
- ⇒ Sur chaque tableau blanc, une attitude professionnelle est inscrite.
- ⇒ À l'aide de vos connaissances et de votre expérience (aucun accès à Internet) :
  - a. Identifiez trois comportements adéquats et un comportement inadéquat en lien avec cette attitude professionnelle. Pour ce faire, référez-vous à vos connaissances et à votre expérience. Par la discussion et le partage, faites consensus et inscrivez celui-ci sur le tableau blanc auquel vous êtes assignés. (4 minutes vous sont accordées pour réaliser ce travail)
  - b. Une fois ce travail réalisé, vous serez invités à vous diriger vers un autre tableau (celui situé à votre droite) pour effectuer le même travail. Vous devrez identifier trois comportements adéquats différents de ceux identifiés par l'équipe précédente et un comportement inadéquat différent et les inscrire au tableau auquel vous êtes maintenant assignés. Vous devrez poursuivre ainsi pour chaque tableau lorsque votre enseignante ou enseignant vous l'indiquera. (4 minutes par tableau vous seront accordées)
  - c. Une fois ce travail réalisé, retournez vous asseoir à votre place. Un retour sera fait en grand groupe afin de discuter de vos réalisations.

Bonne réflexion !



**ANNEXE Q**  
**DEUXIÈME PARTIE DE L'ACTIVITÉ D'ENSEIGNEMENT**  
**D'ATTITUDES PROFESSIONNELLES**



## Deuxième partie – Mises en situations authentiques

### Consignes pour l'enseignante ou l'enseignant

**Durée :** environ 71 minutes

**Objectif :** Résoudre des mises en situations authentiques faisant état de comportements adéquats et inadéquats en lien avec des attitudes professionnelles ciblées. Les étudiants pourront ainsi intégrer des comportements adéquats afin de développer des attitudes professionnelles attendues sur le marché du travail.

- ⇒ Garder les 9 attitudes professionnelles sur les tableaux blancs avec les modifications ou ajustements apportés par l'enseignante ou l'enseignant s'il y a lieu (ou par les étudiantes et/ou étudiants supportant l'enseignante ou l'enseignant dans chaque équipe).
- ⇒ Introduire cette deuxième partie d'activité en expliquant le but de celle-ci. Mettre les étudiants en contexte en leur mentionnant les liens étroits existants entre ces attitudes professionnelles et le marché du travail. Mentionner que cette deuxième partie leur permettra de se voir dans différentes situations authentiques fréquemment rencontrées sur le marché du travail.
- ⇒ Diffuser les consignes pour les étudiants sur les deux écrans projetés.
- ⇒ Regarder les consignes projetées avec les étudiantes et les étudiants et leur demander de se mettre en action.
  - a. Conserver les 9 équipes formées précédemment et leur distribuer chacun une mise en situation professionnelle authentique (formats papier et électronique). Chaque étudiant composant l'équipe doit lire la mise en situation professionnelle authentique et répondre aux questions individuellement en étant honnête et en se référant à ses expériences passées (environ 15 minutes). Les étudiants partagent ensuite leurs réponses et discutent de celles-ci en équipe pour arriver à un consensus d'équipe. (environ 20 minutes) Chaque équipe sera appelée à présenter sa mise en situation professionnelle authentique à la classe en plus de partager les réponses ayant fait consensus.

**Voie plus technologique :** Cette activité pourrait être faite en utilisant Microsoft Word et/ou un logiciel de travail collaboratif comme Office 365 ou Google drive en remplacement des feuilles de papier.

**Voie moins technologique :** Cette activité pourrait aussi être faite en utilisant des feuilles et des tableaux blancs ou des cartons de couleur.

- b. Procéder à la présentation de chacune des mises en situation professionnelle authentique et au partage des réponses ayant fait consensus. Une équipe doit poser une question pertinente en lien avec les réponses présentées et l'attitude professionnelle ciblée à l'équipe qui présente (toutes les équipes à tour de rôle). L'enseignante ou l'enseignant pose aussi au moins une question par équipe. (environ 4 minutes par présentation, donc environ 36 minutes au total)
- c. Reconnaître le travail fait par les étudiantes et les étudiants afin de les encourager positivement et constructivement à continuer leur bon travail et leurs apprentissages.

#### **Attitudes professionnelles ciblées :**

- ⇒ Catégorie « Maîtrise de soi » : **acceptation de la critique et imputabilité ;**
- ⇒ Catégorie « Relation avec les autres » : **Ouverture d'esprit, politesse et diplomatie ;**
- ⇒ Catégorie « Autonomie dans la tâche » : **Assiduité, respect des règles et ponctualité ;**
- ⇒ Catégorie « Professionnalisme » : **Tenue professionnelle.**

**Pistes de solution :** se référer aux comportements adéquats mis de l'avant par les étudiants lors de la première partie de cette activité (comportements les plus appropriés dans la situation) et à l'expérience de l'enseignante ou de l'enseignant.



**Liste des mises en situations professionnelles et authentiques**  
**(pour l'enseignante ou l'enseignant)**

- A. Acceptation de la critique :
  - Ton supérieur te fait plusieurs commentaires sur ton travail...
- B. Imputabilité :
  - Client insatisfait...
- C. Ouverture d'esprit :
  - Client avec une différence...
- D. Politesse :
  - Vouvoiement...
- E. Diplomatie :
  - Une cliente aime un vêtement...qui ne lui convient pas du tout
- F. Assiduité :
  - Tu sais que tu as du travail à faire, mais tu reçois plusieurs textos et/ou tu jases avec une collègue.
- G. Respect des règles :
  - Tu fais les choses à ta façon...même s'il y a des procédures à suivre
- H. Ponctualité :
  - Tu arrives souvent en retard...
- I. Tenue professionnelle :
  - Tu ne t'habilles pas convenablement...

### **Consignes pour les étudiantes et les étudiants**

- ⇒ Individuellement, lisez la mise en situation distribuée par votre enseignante ou enseignant et répondez honnêtement aux questions en vous référant à vos expériences passées. (environ 15 minutes)
- ⇒ En équipe (mêmes équipes que précédemment), partagez maintenant vos réponses et discutez de celles-ci pour arriver à un consensus d'équipe. Nommez un porte-parole qui devra présenter votre mise en situation, ainsi que le fruit de vos discussions au groupe-classe. Tous les membres de l'équipe devront supporter le porte-parole lors de la présentation. (environ 20 minutes pour vos discussions et votre préparation)
- ⇒ Présentez votre mise en situation, ainsi que le fruit de vos discussions au groupe-classe. Répondez aux questions posées par vos collègues et par votre enseignante ou enseignant. (environ 4 minutes par présentation/discussion)

Bonne réflexion !

**CONSIGNES :****(A)****1- Individuellement (environ 15 minutes) :**

Après avoir pris connaissance de la mise en situation, répondez aux six questions qui suivent honnêtement en vous référant à vos expériences passées.

**2- En équipe (environ 20 minutes) :**

Discutez de la mise en situation, ainsi que des réponses à chacune des questions posées. Faites consensus, car vous devrez présenter votre mise en situation, ainsi que chacune des réponses en environ 4 minutes.

**MISE EN SITUATION A :**

Tu travailles dans la boutique de vêtements pour dames la plus populaire du centre commercial de ta région depuis déjà quelques mois. Sa clientèle cible est constituée des jeunes femmes de 18 à 30 ans. Tu occupes un poste de conseiller(ère) à la vente et tu aimes beaucoup ce travail, car il est en lien avec le domaine qui te passionne : la commercialisation de la mode. La gérante de la boutique te fait régulièrement des commentaires positifs sur ton travail. Tu maîtrises de mieux en mieux toutes les tâches que doit effectuer un(e) conseiller(ère) à la vente travaillant dans cette boutique et tu en es fier(ère). Sans que tes collègues et toi n'en soyez informés, une cliente mystère vient régulièrement en boutique et c'est entre autres ce qui permet à la gérante d'observer les comportements de ses employés afin de cibler les points à améliorer et de fournir de la formation appropriée au besoin. En ce samedi matin, la gérante t'informe qu'à la suite de la visite d'une cliente mystère, elle souhaite te rencontrer à la fin de la journée, car certaines lacunes ont été observées dans le service que tu as offert à celle-ci. Tu continues donc ta journée de travail en attendant cette rencontre.

**(Voir questions page suivante)**

**QUESTIONS : (A)**

1. Quelle est ta réaction ? Pourquoi ? (Comment composes-tu avec cette situation ? Que fais-tu ?)

---

---

2. Quelle attitude professionnelle est principalement en cause dans cette situation ?

---

3. En voyant ta réaction, comment crois-tu que ta gérante réagira ? Pourquoi ?

---

---

4. Si tu étais la gérante, comment réagirais-tu si ton employé(e) agissait de la sorte ? Pourquoi ?

---

---

5. Si tu étais une cliente qui passait dans la boutique et qui voyait un(e) employé(e) agir de la sorte, sentirais-tu que celui-ci (celle-ci) adopte un comportement professionnel et agit correctement dans la situation ? Pourquoi ?

---

---

6. Y aurait-il un comportement plus approprié qui ferait davantage preuve de professionnalisme dans cette situation ? Si oui, lequel ? Pourquoi ?

---

---

---

***Bonne réflexion !***

**CONSIGNES :****(B)****3- Individuellement (environ 15 minutes) :**

Après avoir pris connaissance de la mise en situation, répondez aux six questions qui suivent honnêtement en vous référant à vos expériences passées.

**4- En équipe (environ 20 minutes) :**

Discutez de la mise en situation, ainsi que des réponses à chacune des questions posées. Faites consensus, car vous devrez présenter votre mise en situation, ainsi que chacune des réponses en environ 4 minutes.

**MISE EN SITUATION B :**

Tu travailles dans la boutique de vêtements pour dames la plus populaire du centre commercial de ta région depuis déjà quelques mois. Sa clientèle cible est constituée des jeunes femmes de 18 à 30 ans. Tu occupes un poste de conseiller(ère) à la vente et tu aimes beaucoup ce travail, car il est en lien avec le domaine qui te passionne : la commercialisation de la mode. La gérante de la boutique te fait régulièrement des commentaires positifs sur ton travail. Tu maîtrises de mieux en mieux toutes les tâches que doit effectuer un(e) conseiller(ère) à la vente travaillant dans cette boutique et tu en es fier(ère). Nous sommes samedi et, comme tous les samedis, tu travailles toute la journée. Comme à l'habitude, le service à la clientèle est ta priorité. Une cliente à qui tu as conseillé une robe de soirée la semaine dernière entre justement dans la boutique. Elle revient te voir, car elle se dit insatisfaite. Elle mentionne que lorsqu'elle a essayé sa robe devant sa famille, celle-ci a trouvé qu'elle ne lui convenait pas du tout. Elle te reproche vivement de l'avoir mal conseillée. Elle semble vraiment en colère.

**(Voir questions page suivante)**

**QUESTIONS : (B)**

1. Que fais-tu ? Pourquoi ? (Comment composes-tu avec cette situation ?  
Quelle est ta réaction ?)

---

---

---

2. Quelle attitude professionnelle est principalement en cause dans cette situation ?

---

3. En se rendant compte de ce fait, comment crois-tu que ta gérante réagira ?  
Pourquoi ?

---

---

---

4. Si tu étais la gérante, comment réagirais-tu si ton employé(e) agissait de la sorte ? Pourquoi ?

---

---

---

5. Si tu étais une cliente qui passait dans la boutique et qui voyait un(e) employé(e) agir de la sorte, sentirais-tu que celui-ci (celle-ci) adopte un comportement professionnel et agit correctement dans la situation ?  
Pourquoi ?

---

---

---

6. Y aurait-il un comportement plus approprié qui ferait davantage preuve de professionnalisme dans cette situation ? Si oui, lequel ? Pourquoi ?

---

---

***Bonne réflexion !***

**CONSIGNES :****(C)****5- Individuellement (environ 15 minutes) :**

Après avoir pris connaissance de la mise en situation, répondez aux six questions qui suivent honnêtement en vous référant à vos expériences passées.

**6- En équipe (environ 20 minutes) :**

Discutez de la mise en situation, ainsi que des réponses à chacune des questions posées. Faites consensus, car vous devrez présenter votre mise en situation, ainsi que chacune des réponses en environ 4 minutes.

**MISE EN SITUATION C :**

Tu travailles dans la boutique de vêtements pour dames la plus populaire du centre commercial de ta région depuis déjà quelques mois. Sa clientèle cible est constituée des jeunes femmes de 18 à 30 ans. Tu occupes un poste de conseiller(ère) à la vente et tu aimes beaucoup ce travail, car il est en lien avec le domaine qui te passionne : la commercialisation de la mode. La gérante de la boutique te fait régulièrement des commentaires positifs sur ton travail. Tu maîtrises de mieux en mieux toutes les tâches que doit effectuer un(e) conseiller(ère) à la vente travaillant dans cette boutique et tu en es fier(ère). Nous sommes samedi et, comme tous les samedis, tu travailles toute la journée. Comme à l'habitude, le service à la clientèle est ta priorité. Une cliente se présente et cherche une robe de soirée. Il va de soi que tu lui offres ton aide et tes conseils avec ton sourire et ta bonne humeur, mais cette cliente a quelque chose de différent : la peau de son visage et de ses bras est totalement brûlée.

**(Voir questions page suivante)**

**QUESTIONS : (C)**

1. Quelle est ta réaction ? Pourquoi ? (Comment composes-tu avec cette situation ? Que fais-tu ?)

---



---



---

2. Quelle attitude professionnelle est principalement en cause dans cette situation ?

---

3. En se rendant compte de ce fait, comment crois-tu que ta gérante réagira ? Pourquoi ?

---



---



---

4. Si tu étais la gérante, comment réagirais-tu si ton employé(e) agissait de la sorte ? Pourquoi ?

---



---



---

5. Si tu étais une cliente qui passait dans la boutique et qui voyait un(e) employé(e) agir de la sorte, sentirais-tu que celui-ci (celle-ci) adopte un comportement professionnel et agit correctement dans la situation ? Pourquoi ?

---



---



---

6. Y aurait-il un comportement plus approprié qui ferait davantage preuve de professionnalisme dans cette situation ? Si oui, lequel ? Pourquoi ?

---



---

***Bonne réflexion !***



**CONSIGNES :****(D)****7- Individuellement (environ 15 minutes) :**

Après avoir pris connaissance de la mise en situation, répondez aux cinq questions qui suivent honnêtement en vous référant à vos expériences passées.

**8- En équipe (environ 20 minutes) :**

Discutez de la mise en situation, ainsi que des réponses à chacune des questions posées. Faites consensus, car vous devrez présenter votre mise en situation, ainsi que chacune des réponses en environ 4 minutes.

**MISE EN SITUATION D :**

Tu travailles dans la boutique de vêtements pour dames la plus populaire du centre commercial de ta région depuis déjà quelques mois. Sa clientèle cible est constituée des jeunes femmes de 18 à 30 ans. Tu occupes un poste de conseiller(ère) à la vente et tu aimes beaucoup ce travail, car il est en lien avec le domaine qui te passionne : la commercialisation de la mode. La gérante de la boutique te fait régulièrement des commentaires positifs sur ton travail. Tu maîtrises de mieux en mieux toutes les tâches que doit effectuer un(e) conseiller(ère) à la vente travaillant dans cette boutique et tu en es fier(ère). Nous sommes samedi et, comme tous les samedis, tu travailles toute la journée. Comme à l'habitude, le service à la clientèle est ta priorité. Une cliente d'une cinquantaine d'années se présente et souhaite essayer quelques vêtements. Tu la conseilles au meilleur de tes connaissances et de ton expérience et, puisqu'elle te fait penser à ta mère, tu te permets de la tutoyer, ce qui ne semble pas la rendre mal à l'aise.

**(Voir questions page suivante)**

**QUESTIONS : (D)**

1. Quelle attitude professionnelle est principalement en cause dans cette situation ? Pourquoi ? (Sois précise.)

---

---

---

2. En se rendant compte de ces faits, comment crois-tu que ta gérante réagira ? Pourquoi ?

---

---

---

3. Si tu étais la gérante, comment réagirais-tu si ton employé(e) agissait de la sorte ? Pourquoi ?

---

---

---

4. Si tu étais une cliente qui passait dans la boutique et qui voyait un(e) employé(e) agir de la sorte, sentirais-tu que celui-ci (celle-ci) adopte un comportement professionnel et agit correctement dans la situation ? Pourquoi ?

---

---

---

5. Y aurait-il un comportement plus approprié qui ferait davantage preuve de professionnalisme dans cette situation ? Si oui, lequel ? Pourquoi ?

---

---

---

***Bonne réflexion !***

**CONSIGNES :****(E)****9- Individuellement (environ 15 minutes) :**

Après avoir pris connaissance de la mise en situation, répondez aux six questions qui suivent honnêtement en vous référant à vos expériences passées.

**10- En équipe (environ 20 minutes) :**

Discutez de la mise en situation, ainsi que des réponses à chacune des questions posées. Faites consensus, car vous devrez présenter votre mise en situation, ainsi que chacune des réponses en environ 4 minutes.

**MISE EN SITUATION E :**

Tu travailles dans la boutique de vêtements pour dames la plus populaire du centre commercial de ta région depuis déjà quelques mois. Sa clientèle cible est constituée des jeunes femmes de 18 à 30 ans. Tu occupes un poste de conseiller(ère) à la vente et tu aimes beaucoup ce travail, car il est en lien avec le domaine qui te passionne : la commercialisation de la mode. La gérante de la boutique te fait régulièrement des commentaires positifs sur ton travail. Tu maîtrises de mieux en mieux toutes les tâches que doit effectuer un(e) conseiller(ère) à la vente travaillant dans cette boutique et tu en es fier(ère). Nous sommes samedi et, comme tous les samedis, tu travailles toute la journée. Comme à l'habitude, le service à la clientèle est ta priorité. Une cliente se présente et cherche une robe de soirée pour une occasion spéciale. Elle fait un premier tour de boutique et « tombe en amour » avec une robe. Elle essaie cette robe et semble vraiment la trouver parfaite. En un simple coup d'oeil, tu te rends cependant compte qu'elle ne lui convient pas du tout.

**(Voir questions page suivante)**

**QUESTIONS : (E)**

1. Que fais-tu ? Pourquoi ? (Comment composes-tu avec cette situation ?  
Quelle est ta réaction ?)

---

---

---

2. Quelle attitude professionnelle est principalement en cause dans cette situation ?

---

3. En se rendant compte de ce fait, comment crois-tu que ta gérante réagira ?  
Pourquoi ?

---

---

---

4. Si tu étais la gérante, comment réagirais-tu si ton employé(e) agissait de la sorte ? Pourquoi ?

---

---

---

5. Si tu étais une cliente qui passait dans la boutique et qui voyait un(e) employé(e) agir de la sorte, sentirais-tu que celui-ci (celle-ci) adopte un comportement professionnel et agit correctement dans la situation ?  
Pourquoi ?

---

---

---

6. Y aurait-il un comportement plus approprié qui ferait davantage preuve de professionnalisme dans cette situation ? Si oui, lequel ? Pourquoi ?

---

---

***Bonne réflexion !***

**CONSIGNES :****(F)****11- Individuellement (environ 15 minutes) :**

Après avoir pris connaissance de la mise en situation, répondez aux six questions qui suivent honnêtement en vous référant à vos expériences passées.

**12- En équipe (environ 20minutes) :**

Discutez de la mise en situation, ainsi que des réponses à chacune des questions posées. Faites consensus, car vous devrez présenter votre mise en situation, ainsi que chacune des réponses en environ 4 minutes.

**MISE EN SITUATION F :**

Tu travailles dans la boutique de vêtements pour dames la plus populaire du centre commercial de ta région depuis déjà quelques mois. Sa clientèle cible est constituée des jeunes femmes de 18 à 30 ans. Tu occupes un poste de conseiller(ère) à la vente et tu aimes beaucoup ce travail, car il est en lien avec le domaine qui te passionne : la commercialisation de la mode. La gérante de la boutique te fait régulièrement des commentaires positifs sur ton travail. Tu maîtrises de mieux en mieux toutes les tâches que doit effectuer un(e) conseiller(ère) à la vente travaillant dans cette boutique et tu en es fier(ère). Tu as bien sûr à cœur que ton travail soit bien fait. Depuis quelques temps, tu reçois cependant plusieurs « textos » durant tes heures de travail, car tu as maintenant une amoureuse (un amoureux) pour qui tu as vraiment le béguin dans ta vie. Tu prends parfois le temps d'en parler avec tes collègues de travail aussi durant tes heures de travail. Les clientes de la boutique ne peuvent bien sûr pas voir la différence, car ta priorité est sans contredit le service à la clientèle. Tu profites de certains moments plus tranquilles pour « texter » et jaser, mais depuis quelques jours, tu te rends compte que tu dois terminer quelques minutes plus tard pour réaliser toutes les tâches demandées par ta gérante.

**(Voir questions page suivante)**

**QUESTIONS : (F)**

1. Que fais-tu ? Pourquoi ? (Comment composes-tu avec cette situation ?  
Quelle est ta réaction ?)

---

---

---

2. Quelle attitude professionnelle est principalement en cause dans cette situation ?

---

3. En se rendant compte de ce fait, comment crois-tu que ta gérante réagira ?  
Pourquoi ?

---

---

---

4. Si tu étais la gérante, comment réagirais-tu si ton employé(e) agissait de la sorte ? Pourquoi ?

---

---

---

5. Si tu étais une cliente qui passait près de la boutique et qui voyait un(e) employé(e) agir de la sorte, sentirais-tu que celui-ci (celle-ci) adopte un comportement professionnel et agit correctement dans la situation ?  
Pourquoi ?

---

---

---

6. Y aurait-il un comportement plus approprié qui ferait davantage preuve de professionnalisme dans cette situation ? Si oui, lequel ? Pourquoi ?

---

---

***Bonne réflexion !***

**CONSIGNES :****(G)****13- Individuellement (environ 15 minutes) :**

Après avoir pris connaissance de la mise en situation, répondez aux cinq questions qui suivent honnêtement en vous référant à vos expériences passées.

**14- En équipe (environ 20 minutes) :**

Discutez de la mise en situation, ainsi que des réponses à chacune des questions posées. Faites consensus, car vous devrez présenter votre mise en situation, ainsi que chacune des réponses en environ 4 minutes.

**MISE EN SITUATION G :**

Tu travailles dans la boutique de vêtements pour dames la plus populaire du centre commercial de ta région. Sa clientèle cible est constituée des jeunes femmes de 18 à 30 ans. Tu viens tout juste d'être embauchée à titre de conseiller(ère) à la vente et tu es très content(e) de ce nouvel emploi. Tu commences en ce jeudi début de soirée. La gérante de la boutique t'accueille avec le sourire. Elle te fait visiter la boutique, ainsi que l'arrière-boutique et te présente les autres employées qui travaillent à ce moment-là : deux conseillères à la vente. Une grosse commande est arrivée aujourd'hui et est à étiqueter et à placer, la présentation visuelle doit être refaite et la boutique est plus achalandée qu'à l'habitude à pareil moment. Vraisemblablement, tu devras te mettre au travail rapidement. La gérante te donne d'ailleurs une liste de tâches à effectuer et te présente la procédure à suivre afin de réaliser ces tâches. Quelques minutes après que tu te sois mise au travail, la gérante reçoit un appel urgent et quitte immédiatement pour la soirée. Puisque tu possèdes le sens de la débrouillardise, tu décides de faire les choses à ta façon. Tu te dis que tu pourras réaliser plus de tâches ainsi.

**(Voir questions page suivante)**

**QUESTIONS : (G)**

1. Quelle attitude professionnelle est principalement en cause dans cette situation ? Pourquoi ? (Sois précise.)

---



---



---

2. En se rendant compte de ces faits, comment crois-tu que ta gérante réagira ? Pourquoi ?

---



---



---

3. Si tu étais la gérante, comment réagirais-tu si ton employé(e) agissait de la sorte ? Pourquoi ?

---



---



---

4. Si tu étais une cliente qui passait dans la boutique et qui voyait un(e) employé(e) agir de la sorte, sentirais-tu que celui-ci (celle-ci) adopte un comportement professionnel et agit correctement dans la situation ? Pourquoi ?

---



---



---

5. Y aurait-il un comportement plus approprié qui ferait davantage preuve de professionnalisme dans cette situation ? Si oui, lequel ? Pourquoi ?

---



---



---

***Bonne réflexion !***



**CONSIGNES :****(H)****15- Individuellement (environ 15 minutes) :**

Après avoir pris connaissance de la mise en situation, répondez aux cinq questions qui suivent honnêtement en vous référant à vos expériences passées.

**16- En équipe (environ 20 minutes) :**

Discutez de la mise en situation, ainsi que des réponses à chacune des questions posées. Faites consensus, car vous devrez présenter votre mise en situation, ainsi que chacune des réponses en environ 4 minutes.

**MISE EN SITUATION H :**

Tu travailles dans la boutique de vêtements pour dames la plus populaire du centre commercial de ta région depuis déjà quelques mois. Sa clientèle cible est constituée des jeunes femmes de 18 à 30 ans. Tu occupes un poste de conseiller(ère) à la vente et tu aimes beaucoup ce travail, car il est en lien avec le domaine qui te passionne : la commercialisation de la mode. La gérante de la boutique te fait régulièrement des commentaires positifs sur ton travail. Tu maîtrises de mieux en mieux toutes les tâches que doit effectuer un(e) conseiller(ère) à la vente travaillant dans cette boutique et tu en es fier(ère). Nous sommes samedi et, comme tous les samedis, tu travailles toute la journée. Comme à l'habitude, le service à la clientèle est ta priorité. Une cliente d'une cinquantaine d'années se présente et souhaite essayer quelques vêtements. Tu la conseilles au meilleur de tes connaissances et de ton expérience et, puisqu'elle te fait penser à ta mère, tu te permets de la tutoyer, ce qui ne semble pas la rendre mal à l'aise.

**(Voir questions page suivante)**

**QUESTIONS : (H)**

1. Quelle attitude professionnelle est principalement en cause dans cette situation ? Pourquoi ? (Sois précise.)

---

---

---

2. En se rendant compte de ces faits, comment crois-tu que ta gérante réagira ? Pourquoi ?

---

---

---

3. Si tu étais la gérante, comment réagirais-tu si ton employé(e) agissait de la sorte ? Pourquoi ?

---

---

---

4. Si tu étais une cliente qui passait dans la boutique et qui voyait un(e) employé(e) agir de la sorte, sentirais-tu que celui-ci (celle-ci) adopte un comportement professionnel et agit correctement dans la situation ? Pourquoi ?

---

---

---

5. Y aurait-il un comportement plus approprié qui ferait davantage preuve de professionnalisme dans cette situation ? Si oui, lequel ? Pourquoi ?

---

---

---

***Bonne réflexion !***

**ANNEXE R**  
**TROISIÈME PARTIE DE L'ACTIVITÉ D'ENSEIGNEMENT**  
**D'ATTITUDES PROFESSIONNELLES**



### Consignes pour l'enseignante ou l'enseignant

**Durée :** environ 10 minutes

**Objectif :** Consolider ses apprentissages en prenant appui sur des contenus mis de l'avant par l'enseignante ou l'enseignant en lien avec les attitudes professionnelles ciblées.

- ⇒ Garder les 9 attitudes professionnelles sur les tableaux blancs avec les modifications ou ajustements apportés par l'enseignante ou l'enseignant s'il y a lieu (ou les étudiantes et/ou les étudiants supportant l'enseignante ou l'enseignant dans chaque équipe).
- ⇒ Introduire cette troisième partie d'activité en expliquant le but de celle-ci. L'idée est de présenter les 9 attitudes professionnelles faisant partie des 4 catégories ciblées de façon plus concrète à l'aide de courtes définitions utilisant un langage accessible et concret. Une grille d'évaluation formative et sommative comprenant les comportements attendus par le programme sera fournie d'ici quelques semaines. Les définitions qui seront présentées ici permettront de donner une bonne idée de chacune des 9 attitudes professionnelles ciblées et les comportements attendus seront ceux qui seront présents dans la grille remise d'ici quelques semaines. L'idée est d'amener les étudiantes et les étudiants à développer et à intégrer celles-ci dans leur vie professionnelle (Collège et marché du travail). Mettre les étudiantes et les étudiants en contexte en leur mentionnant les liens étroits existants entre ces attitudes professionnelles et le marché du travail. Leur mentionner que lorsqu'ils se présentent au Collège, c'est comme s'ils se présentaient au travail, donc ils se doivent de démontrer les mêmes attitudes professionnelles.
- ⇒ Diffuser le support visuel présentant les définitions en lien avec les neuf attitudes professionnelles sur les deux écrans projetés. (Powerpoint)
- ⇒ Répondre aux questions des étudiantes et des étudiants en lien avec les neuf attitudes professionnelles ciblées.
- ⇒ Présenter brièvement comment une attitude professionnelle peut se développer et s'intégrer à l'aide du support visuel prévu à cet effet. Expliquer concrètement et de façon accessible comment une attitude professionnelle peut s'intégrer, s'ils le veulent (inspiré de Henri Boudreault, 2004)
- ⇒ Répondre aux questions des étudiantes et des étudiants en lien avec cette partie d'activité.



<b>Définitions des neuf attitudes professionnelles ciblées</b> <b>(Session 1)</b>	
Catégorie « Maîtrise de soi »	
<b>Acceptation de la critique</b>	⇒ Être capable de recevoir des remarques et des commentaires dans un souci d'amélioration de son travail.
<b>Imputabilité</b>	⇒ Être responsable de ses actions et assumer les conséquences de celles-ci.
Catégorie « Relation avec les autres »	
<b>Ouverture d'esprit</b>	⇒ Manifester de l'empathie et faire preuve de tolérance, envers les idées ou comportements qui diffèrent en partie ou totalement des siens.
<b>Politesse</b>	⇒ Utiliser les bonnes manières et adopter un comportement respectueux dans sa façon d'agir et de parler.
<b>Diplomatie</b>	⇒ Agir avec tact et être habile dans le choix des mots utilisés dans une situation donnée, parfois difficile.
Catégorie « Autonomie dans la tâche »	
<b>Assiduité</b>	⇒ Faire preuve de présence active, soutenue et régulière à l'endroit où l'on a des tâches à accomplir, des obligations à remplir.
<b>Respect des règles</b>	⇒ Tenir compte des prescriptions des règles de fonctionnement, de la réglementation et des procédures administratives.
<b>Ponctualité</b>	⇒ S'organiser pour arriver à l'heure ou quelques minutes à l'avance lors d'un rendez-vous ou d'un engagement.
Catégorie « Professionnalisme »	
<b>Tenue professionnelle</b>	⇒ Adopter une tenue générale conforme aux règles de la profession.

<b>Comportements attendus en lien avec les neuf attitudes professionnelles ciblées (adoptés en programme en septembre 2016)</b> <b>Session 1</b>	
<b>Catégorie « Maîtrise de soi »</b>	
<b>Acceptation de la critique</b>	Est à l'écoute
	Garde son calme (se domine, se contrôle)
	Manifeste une attitude positive
<b>Imputabilité</b>	Respecte ses engagements
	Reconnaît sa responsabilité
	Compose avec les conséquences
<b>Catégorie « Relation avec les autres »</b>	
<b>Ouverture d'esprit</b>	Respecte les différences (fait preuve de tolérance)
	Fait preuve d'empathie
<b>Politesse</b>	Intègre des formules de politesse dans son vocabulaire
	Utilise un langage approprié et respectueux
	Adopte une posture appropriée
	Adopte un comportement respectueux en lien avec le matériel et les lieux
<b>Diplomatie</b>	S'exprime de façon respectueuse
	Choisit les bons mots
	Nuance ses propos
<b>Catégorie « Autonomie dans la tâche »</b>	
<b>Assiduité</b>	S'investit dans la tâche
	Travaille de façon constante
<b>Respect des règles</b>	Respecte les règles (procédures, réglementation, ...)
<b>Ponctualité</b>	Est à l'heure au bon endroit au bon moment
	Respecte les échéances
<b>Catégorie « Professionnalisme »</b>	
<b>Tenue professionnelle</b>	Adopte une tenue soignée
	Respecte le code vestimentaire



**ANNEXE S**  
**QUATRIÈME PARTIE DE L'ACTIVITÉ D'ENSEIGNEMENT**  
**D'ATTITUDES PROFESSIONNELLES**



### Consignes pour l'enseignante ou l'enseignant

**Durée :** environ 10 minutes

**Objectif :** Poser un regard réflexif sur ses propres réactions et comportements observables en lien avec chacune des attitudes professionnelles ciblées.

- ⇒ Présenter le devoir aux étudiantes et aux étudiants en le regardant avec eux. Il s'agit en fait d'un journal réflexif où ils consigneront leurs réflexions en lien avec les neuf attitudes enseignées dans le cours d'aujourd'hui. Le cours d'aujourd'hui a permis d'amorcer cette réflexion et ce journal permettra d'approfondir celle-ci afin d'amener le développement et l'intégration de ces neuf attitudes professionnelles chez les étudiantes et les étudiants.
- ⇒ Présenter la pratique réflexive à l'intérieur du cycle d'apprentissage expérientiel de Kolb<sup>1</sup> simplifié (inspiré du document préparé par François Guillemette<sup>2</sup>, UQTR). Expliquer aux étudiantes et aux étudiants dans un vocabulaire accessible afin qu'ils comprennent le sens des questions posées à l'intérieur du journal réflexif.

**Voie plus technologique :** La présentation du journal réflexif pourrait être faite en utilisant un logiciel de présentation comme PowerPoint. Le journal pourrait être complété directement à l'ordinateur en utilisant un logiciel de traitement de texte.

**Voie moins technologique :** Chacune des étudiantes et chacun des étudiants pourrait aussi avoir une copie papier du journal réflexif pour la présentation. Le journal réflexif pourrait être complété directement sur la copie papier.

---

<sup>1</sup> Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning – Experience as the source of learning and development*. Englewoods Cliffs (NJ) : Prentice-Hall.

<sup>2</sup> Guillemette, F. (2012). *Programme d'accompagnement pédagogique*. Trois-Rivières : Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR).

## Devoir

**Nom :**

### Consignes pour les étudiantes et les étudiants

En lien avec chacune des attitudes professionnelles vues dans le cours d'aujourd'hui, réponds aux questions suivantes, honnêtement en te référant à tes connaissances et à tes expériences.

Ce devoir complété est à remettre : \_\_\_\_\_.

### Maîtrise de soi - Acceptation de la critique :

1. Décris une situation, un événement qui est arrivé dans ta vie professionnelle (travail, stage, école) en lien avec l'acceptation de la critique.

2. Décris une action positive que tu as réalisée à l'intérieur de cet événement.

3. Qu'est-ce que tu te disais intérieurement lorsque tu réalisais cette action ?

4. Quelles idées ou théories t'ont amené à agir de cette façon ?

--

5. Quelles ressources vas-tu consulter pour acquérir des savoirs (connaissances) pertinents en lien avec ton action ?

--

6. Qu'est-ce qui t'étonne, qu'est-ce que tu apprends en écrivant ces lignes ?

--

7. À quelles compétences élargies cette réflexion d'aujourd'hui est-elle reliée ?

--

8. Qu'est-ce que tu feras la prochaine fois que tu te retrouveras dans une situation semblable ?

--

**(voir attitude professionnelle « imputabilité » page suivante)**

**Maîtrise de soi - Imputabilité :**

1. Décris une situation, un événement qui est arrivé dans ta vie professionnelle (travail, stage, école) en lien avec l'acceptation de la critique.

2. Décris une action positive que tu as réalisée à l'intérieur de cet événement.

3. Qu'est-ce que tu te disais intérieurement lorsque tu réalisais cette action ?

4. Quelles idées ou théories t'ont amené à agir de cette façon ?

5. Quelles ressources vas-tu consulter pour acquérir des savoirs (connaissances) pertinents en lien avec ton action ?

6. Qu'est-ce qui t'étonne, qu'est-ce que tu apprends en écrivant ces lignes ?

7. À quelles compétences élargies cette réflexion d'aujourd'hui est-elle reliée ?

8. Qu'est-ce que tu feras la prochaine fois que tu te retrouveras dans une situation semblable ?

**(voir attitude professionnelle « ouverture d'esprit» page suivante)**

**Relation avec les autres - Ouverture d'esprit :**

1. Décris une situation, un événement qui est arrivé dans ta vie professionnelle (travail, stage, école) en lien avec l'acceptation de la critique.

2. Décris une action positive que tu as réalisée à l'intérieur de cet événement.

3. Qu'est-ce que tu te disais intérieurement lorsque tu réalisais cette action ?

4. Quelles idées ou théories t'ont amené à agir de cette façon ?



5. Quelles ressources vas-tu consulter pour acquérir des savoirs (connaissances) pertinents en lien avec ton action ?

6. Qu'est-ce qui t'étonne, qu'est-ce que tu apprends en écrivant ces lignes ?

7. À quelles compétences élargies cette réflexion d'aujourd'hui est-elle reliée ?

8. Qu'est-ce que tu feras la prochaine fois que tu te retrouveras dans une situation semblable ?

**(voir attitude professionnelle « politesse » page suivante)**

**Relation avec les autres – Politesse :**

1. Décris une situation, un événement qui est arrivé dans ta vie professionnelle (travail, stage, école) en lien avec l'acceptation de la critique.

2. Décris une action positive que tu as réalisée à l'intérieur de cet événement.

3. Qu'est-ce que tu te disais intérieurement lorsque tu réalisais cette action ?

4. Quelles idées ou théories t'ont amené à agir de cette façon ?

5. Quelles ressources vas-tu consulter pour acquérir des savoirs (connaissances) pertinents en lien avec ton action ?

--

6. Qu'est-ce qui t'étonne, qu'est-ce que tu apprends en écrivant ces lignes ?

--

7. À quelles compétences élargies cette réflexion d'aujourd'hui est-elle reliée ?

--

8. Qu'est-ce que tu feras la prochaine fois que tu te retrouveras dans une situation semblable ?

--

**(voir attitude professionnelle « diplomatie » page suivante)**

**Relation avec les autres – Diplomatie :**

1. Décris une situation, un événement qui est arrivé dans ta vie professionnelle (travail, stage, école) en lien avec l'acceptation de la critique.

2. Décris une action positive que tu as réalisée à l'intérieur de cet événement.

3. Qu'est-ce que tu te disais intérieurement lorsque tu réalisais cette action ?

4. Quelles idées ou théories t'ont amené à agir de cette façon ?

5. Quelles ressources vas-tu consulter pour acquérir des savoirs (connaissances) pertinents en lien avec ton action ?

6. Qu'est-ce qui t'étonne, qu'est-ce que tu apprends en écrivant ces lignes ?

7. À quelles compétences élargies cette réflexion d'aujourd'hui est-elle reliée ?

8. Qu'est-ce que tu feras la prochaine fois que tu te retrouveras dans une situation semblable ?

**(voir attitude professionnelle « assiduité » page suivante)**

**Autonomie dans la tâche - Assiduité :**

1. Décris une situation, un événement qui est arrivé dans ta vie professionnelle (travail, stage, école) en lien avec l'acceptation de la critique.

2. Décris une action positive que tu as réalisée à l'intérieur de cet événement.

3. Qu'est-ce que tu te disais intérieurement lorsque tu réalisais cette action ?

4. Quelles idées ou théories t'ont amené à agir de cette façon ?

5. Quelles ressources vas-tu consulter pour acquérir des savoirs (connaissances) pertinents en lien avec ton action ?

6. Qu'est-ce qui t'étonne, qu'est-ce que tu apprends en écrivant ces lignes ?

7. À quelles compétences élargies cette réflexion d'aujourd'hui est-elle reliée ?

8. Qu'est-ce que tu feras la prochaine fois que tu te retrouveras dans une situation semblable ?

**(voir attitude professionnelle « respect des règles » page suivante)**

**Autonomie dans la tâche - Respect des règles :**

1. Décris une situation, un événement qui est arrivé dans ta vie professionnelle (travail, stage, école) en lien avec l'acceptation de la critique.

2. Décris une action positive que tu as réalisée à l'intérieur de cet événement.

3. Qu'est-ce que tu te disais intérieurement lorsque tu réalisais cette action ?

4. Quelles idées ou théories t'ont amené à agir de cette façon ?



5. Quelles ressources vas-tu consulter pour acquérir des savoirs (connaissances) pertinents en lien avec ton action ?

6. Qu'est-ce qui t'étonne, qu'est-ce que tu apprends en écrivant ces lignes ?

7. À quelles compétences élargies cette réflexion d'aujourd'hui est-elle reliée ?

8. Qu'est-ce que tu feras la prochaine fois que tu te retrouveras dans une situation semblable ?

**(voir attitude professionnelle « ponctualité » page suivante)**

**Autonomie dans la tâche - Ponctualité :**

1. Décris une situation, un événement qui est arrivé dans ta vie professionnelle (travail, stage, école) en lien avec l'acceptation de la critique.

2. Décris une action positive que tu as réalisée à l'intérieur de cet événement.

3. Qu'est-ce que tu te disais intérieurement lorsque tu réalisais cette action ?

4. Quelles idées ou théories t'ont amené à agir de cette façon ?

5. Quelles ressources vas-tu consulter pour acquérir des savoirs (connaissances) pertinents en lien avec ton action ?

--

6. Qu'est-ce qui t'étonne, qu'est-ce que tu apprends en écrivant ces lignes ?

--

7. À quelles compétences élargies cette réflexion d'aujourd'hui est-elle reliée ?

--

8. Qu'est-ce que tu feras la prochaine fois que tu te retrouveras dans une situation semblable ?

--

**(voir attitude professionnelle « Professionnalisme - tenue professionnelle » page suivante)**

**Professionnalisme – Tenue professionnelle :**

1. Décris une situation, un événement qui est arrivé dans ta vie professionnelle (travail, stage, école) en lien avec l'acceptation de la critique.

2. Décris une action positive que tu as réalisée à l'intérieur de cet événement.

3. Qu'est-ce que tu te disais intérieurement lorsque tu réalisais cette action ?

4. Quelles idées ou théories t'ont amené à agir de cette façon ?

5. Quelles ressources vas-tu consulter pour acquérir des savoirs (connaissances) pertinents en lien avec ton action ?

6. Qu'est-ce qui t'étonne, qu'est-ce que tu apprends en écrivant ces lignes ?

7. À quelles compétences élargies cette réflexion d'aujourd'hui est-elle reliée ?

8. Qu'est-ce que tu feras la prochaine fois que tu te retrouveras dans une situation semblable ?

Bonne réflexion !



**ANNEXE T**  
**CINQUIÈME PARTIE DE L'ACTIVITÉ D'ENSEIGNEMENT**  
**D'ATTITUDES PROFESSIONNELLES**





### Consignes pour l'enseignante ou l'enseignant

**Durée :** environ 5 minutes

**Objectif :** Démontrer la maîtrise des comportements attendus en lien avec chacune des attitudes professionnelles ciblées.

⇒ Poser des questions aux étudiantes et aux étudiants afin de connaître leurs impressions à propos de ce cours et aussi avec quoi ils vont ressortir de celui-ci :

- Qu'avez-vous appris aujourd'hui ?
- Comment utiliserez-vous ce que vous avez appris ?
- Comment vous sentez-vous par rapport aux notions apprises aujourd'hui ?
- ...

⇒ Remercier les étudiantes et les étudiants pour leur engagement dans cette activité et les inciter à continuer leur réflexion afin qu'elle se transpose dans leurs comportements. Les informer qu'une grille d'évaluation sera présentée et distribuée dès la semaine suivante afin de faire le suivi du développement et de l'intégration de ces six attitudes professionnelles.